

# La pratique réflexive dans la formation des enseignants de l'école normale aux ESPE

Sylvain Golder

2 août 2014

Mais entre l'art ainsi défini et la science proprement dite, il y a place pour une attitude mentale intermédiaire. Au lieu d'agir sur les choses ou sur les êtres suivant des modes déterminés, on réfléchit sur les procédés d'action qui sont ainsi employés, en vue non de les connaître et de les expliquer", mais d'apprécier ce qu'ils valent, s'ils sont ce qu'ils doivent être, s'il n'est pas utile de les modifier et de quelle manière, voire même de les remplacer totalement par des procédés nouveaux. Ces réflexions prennent la forme de théories ; ce sont des combinaisons d'idées, non des combinaisons d'actes, et, par là, elles se rapprochent de la science. Mais les idées qui sont ainsi combinées ont pour objet, non d'exprimer la nature de choses données, mais de diriger l'action. Elles ne sont pas des mouvements, mais sont toutes proches du mouvement, qu'elles ont pour fonction d'orienter. Si ce ne sont pas des actions, ce sont, du moins, des programmes d'action, et par là elles se rapprochent de l'art. Telles sont les théories médicales, politiques, stratégiques, etc. Pour exprimer le caractère mixte de ces sortes de spéculations, nous proposons de les appeler des théories pratiques. La pédagogie est une théorie pratique de ce genre. Elle n'étudie pas scientifiquement les systèmes d'éducation, mais elle y réfléchit en vue de fournir à l'activité de l'éducateur des idées qui le dirigent. (Durkheim, 1911)

## Introduction

Pour Émile Durkheim (Durkheim, 1911), la pédagogie est une *théorie-pratique* c'est à dire une réflexion vers l'action, ce qui fait dire à Michel Fabre (Fabre, 2002) que *la science est de l'ordre du savoir comprendre ou expliquer, l'art relève du savoir faire et la pédagogie du savoir sur le faire qui est en même temps un savoir pour faire*. Ainsi la pédagogie est nécessairement réflexive, l'action pédagogique ne peut exister sans réflexion sur elle même. Ce statut praxéologique implique une formation adéquate des acteurs de l'éducation, notamment des

enseignants. Or il nous a semblé pertinent d'analyser ce que pouvait être une formation professionnelle historiquement parlant pour replacer le processus de la mastérisation dans le temps long, qui est celui qui accompagne la réflexion, constante, de la formation des enseignants de la république depuis – au moins – la naissance des écoles normales. A la suite de John Dewey, nous pouvons dire que la pensée naît de l'expérience, que c'est l'expérience qui forme la pensée ainsi que le note Gérard Deledalle (Deledalle, 1965) : *dès qu'il y a rupture de continuité entre l'activité et l'objet de l'activité, quand, dans le cours de l'expérience, nous rencontrons un obstacle, commence la réflexion qui permet de rétablir la continuité.*

Pour l'enseignant la pratique réflexive est nécessaire puisqu'il est en contact avec l'imprévisible, les enfants ne peuvent être agis, l'apprentissage découle des interrelations entre l'enseignant et les apprenants, de plus il se doit de se tenir au courant des avancées de la recherche et emprunter aux savoirs scientifiques ainsi le bulletin officiel de l'éducation nationale n°1 du 4 janvier 2007 stipule qu'en *formation professionnelle initiale, les maîtres doivent être initiés à la recherche scientifique, à ses résultats et à ses applications dans l'enseignement. Les pratiques didactiques et pédagogiques doivent se nourrir de l'évolution des connaissances.* Depuis la mise en place des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) en 1990, les futurs professeurs des écoles doivent produire un mémoire professionnel en deuxième année de formation. Ce mémoire est le lieu privilégié, mais non unique, de la réflexivité enseignante lors de la formation initiale. Il est également le lieu privilégié de la diplomatie entre l'école professionnelle et l'université. Sans donner à l'université l'exclusivité de la recherche<sup>1</sup>, le rapprochement de ces deux mondes est un choix qui permet en théorie de rapprocher théorie et pratique, recherche et formation.

Ainsi nous tâcherons de montrer la permanence historique d'un projet professionnalisant et réflexif dans la formation des enseignants puis nous aborderons la question de l'écart entre le prescrit et le réel avant de nous demander en quoi l'injonction réflexive est opérante pour la formation initiale des IUFM puis des ESPE.

---

1. De nombreux pédagogues mènent des recherches avec ou sans l'université que ce soit au laboratoire de recherche coopérative de l'ICEM, aux cahiers pédagogiques ou bien de manière plus isolée.

## Première partie

# La permanence d'un projet professionnalisant dans la formation des enseignants

Dès lors qu'une formation des enseignants du primaire est conçue, se pose la question de la professionnalisation des enseignements et de la pédagogie. Je distingue ici volontairement primaire et secondaire car les formations et les concours du secondaire (notamment l'agrégation) sont davantage disciplinaires et moins pédagogiques. Le certificat d'aptitude pédagogique, créé en 1881 par l'article 3 du décret du 4 janvier, prévoit trois épreuves : une épreuve écrite, une épreuve pratique qui consiste à faire la classe et une épreuve orale de pédagogie.

## 1 Tensions entre professionnalisation et disciplines

Nous pouvons distinguer deux voies pour former les enseignants ; la première consiste à considérer qu'il est important de maîtriser le savoir et que c'est le rapport du maître au savoir qui va être le liant de la transmission. Le triangle pédagogique de Houssaye nous indique que nous sommes alors dans le paradigme de l'enseigner de la didactique (Houssaye, 2000). La seconde considère que ce qui est déterminant, c'est avant tout la capacité de l'enseignant à faire la classe, à maintenir l'ordre et à se faire écouter des élèves. La première voie est celle qui a été privilégiée pour la formation des professeurs du secondaire, le CAPES comme l'agrégation sont des concours avant tout disciplinaires qui demandent un savoir exigeant et quasi-expert de la discipline. La seconde voie est celle qui a été privilégiée pour la formation des enseignants du primaire. Nous pouvons supposer qu'il y a là une vision de l'institution sur l'enseignement au primaire qui est général donc non exigeant et qui finalement peut-être donné par tout le monde. La loi Guizot du 21 juin 1833 ne dit pas autre chose quand elle déclare dans l'article 4 que :

*Tout individu âgé de 18 ans accomplis pour exercer la profession d'instituteur primaire, et diriger tout établissement quelconque d'instruction primaire, sans autre condition que de présenter préalablement au maire de la commune où il voudra tenir école : (1) un brevet de capacité obtenu, après examen, selon le degré de l'école qu'il veut établir ; (2) Un certificat constatant que l'impétrant est digne par sa moralité de se livrer à l'enseignement. Le certificat sera délivré, sur l'attestation de trois conseillers municipaux, par le maire de la commune, ou de chacune des communes où il aura résidé pendant trois ans.*

La formation des instituteurs est donc pensée comme nécessairement professionnalisante, il ne s'agit pas tant d'apprendre des savoirs académiques que de savoir faire une leçon, tenir une classe et être homme de morale. Pourtant l'instituteur de la troisième république est souvent l'intellectuel du village. En effet, entre 1886 et 1914 la moyenne de baccalauréats délivrés est d'environ 7144 par an sur une population d'environ 40 millions d'individus<sup>2</sup> (Chesnais, 1975). De son côté le certificat d'études primaires est délivré à environ 30% des élèves vers 1900 et jusqu'à 50% en 1936 (Langouët, 2011/4).

### 1.1 La figure de l'instituteur

L'instituteur est donc une figure institutionnelle, urbaine et intellectuelle dans le village d'une France massivement rurale<sup>3</sup> Il est d'ailleurs demandé, pour les expositions universelles de 1889 et de 1900 dans les instructions générales du 31 juillet 1887 et du 29 décembre 1898, aux enseignants de rédiger une monographie sur la commune où ils exercent, ce qui constitue un travail de recherche sur l'histoire et la géographie locale, l'urbanisme, l'économie, l'agriculture, la faune et la flore etc.

### 1.2 La réflexion pratique des enseignants

Mais si cette œuvre de pensée semble bien éloignée de la salle de classe, qu'en est-il de la réflexion plus pratique et donc pédagogique ? Le premier arrêté du 10 février 1837 et surtout l'arrêté du 5 juin 1880<sup>4</sup> mettent en place le système des conférences pédagogiques qui a toujours plus ou moins cours dans les actuels écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE). Ces conférences traitent de *matières de pédagogie théorique et pratique* et la présence est obligatoire pour les *instituteurs et institutrices publics titulaires; elle l'est aussi pour les instituteurs adjoints*. Ces conférences ont pour but de *permettre à tous les instituteurs de participer à des études communes*<sup>5</sup>. Cependant, même si rapidement les élèves de l'école normale vont participer aux conférences pédagogiques, nous pouvons nous demander ce qu'il en est de la formation initiale des instituteurs.

### 1.3 Et la formation initiale ?

A travers les programmes d'enseignement et le programme des concours, nous allons pouvoir mettre en perspective les travaux de réflexion pédagogique

---

2. Contre environ 28000 en 1940, 197000 en 1974 et plus de 589000 en 2013 selon la note d'information n°6 de Mars 2014 des résultats définitifs de la session 2013 du baccalauréat.

3. Selon le recensement de 1901, 45% de la population active travaille dans les secteurs de la pêche, forêts et agriculture, 44% en 1906 et 39% en 1921.

4. Arrêté du 4 août 1905 paru dans le bulletin administratif de l'instruction publique tome 78 n°1688 du 2 septembre 1905

5. circulaire du 10 août 1880

des élèves-maîtres puis des futurs professeurs des écoles. En 1887, le certificat d'aptitude pédagogique comporte dans son épreuve pratique une rédaction pédagogique avec des sujets tels que : *Dans quelle mesure la discipline concourt-elle à l'œuvre de l'éducation générale* (Chasteau, 1887). Nous pouvons voir dans les cours de Gaston Daubigny, élève-maître à l'école normale de Beauvais qu'ils mélangent des leçons de morale et d'instruction civique, avec des notions philosophiques comme *l'intuition*, des méthodes de lecture et d'écriture, d'arithmétique, et à chaque fois, une liste d'ouvrages à consulter et une argumentation de trois paragraphes sur un sujet. Par exemple : *Pour faire un bon instituteur il faut trois choses : un peu de savoir, du bon sens et beaucoup de discernement* (Dobigny, 1899).

1888.

**TABEAU**  
**DE LA RÉPARTITION DES MATIÈRES D'ENSEIGNEMENT.**  
**ÉCOLES NORMALES D'INSTITUTEURS.**

MATIÈRES D'ENSEIGNEMENT.

1 <sup>re</sup> ET 2 <sup>e</sup> ANNÉES.	1 <sup>re</sup> année.	2 <sup>e</sup> année.	3 <sup>e</sup> ANNÉE.	Culture générale.	Études professionnelles.	Professeurs.
Psychologie, morale, applications.....	2	2	Morale et éducation, doctrines pédagogiques.....	#	2	6
Langue française, littérature, composition.....	5	4	Pédagogie, administration scolaire, droit usuel, économie politique.....	1	#	1
Histoire et instruction civique.....	2	2	Littérature, composition.....	3	#	12
Géographie.....	1	2	Langue française.....	#	1	1
Langues vivantes.....	2	2	Histoire.....	1	#	5
			Histoire et géographie.....	#	1	4
			Langues vivantes.....	3	#	7
TOTAL de l'enseignement littér.	12	12	TOTAL.....	8	4	36
Mathématiques.....	3	4	Mathématiques appliquées.....	1	#	8
Physique et chimie avec expériences.....	3	3	Arithmétique.....	#	1	1
Sciences naturelles.....	1	1	Physique et chimie appliquées.	1	#	7
			Manipulations scientifiques.....	#	1	1
			Hygiène.....	1	#	3
			Agriculture théorique.....	1	#	1
TOTAL de l'enseignement scient.	7	8	TOTAL.....	4	2	21
Écriture..... <sup>(1) (2)</sup>	#	#	Écriture..... <sup>(1) (2)</sup>	#	#	2
Dessin.....	4	4	Dessin et modelage.....	2	1	11
Chant et musique.....	2	2	Chant et musique.....	2	1	7
Gymnastique, exercices milit.	(3) 2	2	Gymnastique.....	#	1	5
Travaux manuels et agricoles.			Travaux manuels et agricoles.			
Manipulations.....	4	4	Manipulations.....	6	#	14
			TOTAL.....	10	3	39
TOTAL.....	12	12	TOTAL GÉNÉRAL.....	22	9	(3) 96
TOTAL GÉNÉRAL.....	31	32		31		

<sup>(1)</sup> Leçons d'écriture pour les élèves qui n'ont pas une bonne écriture courante (heures non additionnées pour les élèves).

<sup>(2)</sup> Des leçons de gymnastique pourront être ajoutées pendant les récréations.

<sup>(3)</sup> Non compris la direction des lectures personnelles des élèves (1 heure par groupe de 10 élèves).

FIGURE 1 – Le programme des matières d'enseignement de l'école normale d'instituteurs. Arrêté du 5 août 1904

Plus tard, le programme successif instauré par la réforme de 1905 (voir fig. 1, page 5) marque la troisième année de l'école normale d'une empreinte résolument professionnalisante en accumulant les cours de morale, de pédagogie et

les stages pratiques.

## 2 En quête d'une identité professionnelle

Du hussard noir de la république au professeur des écoles, la réalité du métier de l'enseignant a considérablement changé. D'abord parce que la société a elle-même changé, mais avant tout parce que les élèves ont changé. En effet, si aujourd'hui l'enseignement primaire peut être considéré comme propédeutique au secondaire, le trajet suivi par les élèves de la fin du *XIX<sup>ème</sup>* siècle jusqu'au milieu du *XX<sup>ème</sup>* siècle est fondamentalement distinct, il n'y a pas à proprement parler de cohérence de ce qu'on appelle aujourd'hui un système éducatif mais plutôt des établissements différents fonctionnant selon des logiques propres. Les enfants des classes populaires fréquentent les écoles primaires gratuites jusqu'à 12 ans puis 14 ans, tandis que les enfants des classes supérieures fréquentent les établissements secondaires.

### 2.1 Primaire et secondaire, une guerre... civile ?

Les instituteurs sont eux-mêmes souvent sortis des écoles primaires supérieures et des cours complémentaires qui préparent au brevet élémentaire nécessaire à l'entrée en école normale, ils constituent donc ce qu'il convient d'appeler une élite populaire ou républicaine. Les professeurs du secondaire, pour beaucoup des agrégés<sup>6</sup>, et les instituteurs ne forment pas le corps et n'exercent pas encore la même profession, ce clivage marquera durablement le système scolaire français<sup>7</sup>. Toutefois la deuxième moitié du *XX<sup>ème</sup>* siècle verra les deux ordres se fondre en degrés avec une succession progressive du primaire (le 1er degré) et du secondaire (le second degré) avec la naissance du collège unique en 1975 et la loi d'orientation de 1989 et ses fameux *80% d'une classe d'âge au bac*, chiffre symbolique quasiment atteint en 2012 (avec 77,5% d'une classe d'âge). C'est également à la rentrée 1990 que naissent les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) qui marquent un tournant dans la professionnalisation des enseignants, évolution confirmée depuis avec leur intégration dans les universités en 2005 puis avec la création des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) en 2013.

### 2.2 La création des IUFM

La loi d'orientation de 1989, dite loi *Jospin* indique la création des IUFM dans son article 17 : *Sera créé, dans chaque académie, à partir du 1er septembre 1990, un institut universitaire de formation des maîtres, rattaché à une ou plusieurs*

---

6. 52% des professeurs de lycée en 1898 selon Antoine Prost cité par Yves Verneuil (Verneuil, 2001)

7. Peut être même encore aujourd'hui lorsqu'on aperçoit parfois certaines difficultés à travailler ensemble

*universités de l'académie.* Rattachés aux universités, les IUFM doivent fournir une formation qui se veut d'emblée professionnelle, ouverte désormais à partir de la licence tout en visant à rapprocher les statuts des nouveaux professeurs des écoles et des professeurs du secondaires, certifiés, en alignant les grilles de salaires, les diplômes et les statuts<sup>8</sup>. Nous pouvons observer que le programme de l'IUFM dans sa version originale (1990-2010) ressemble dans sa philosophie à celui de 1905 : Successif avec une année générale d'enseignement (contre deux en 1905) et une année avec stage et mémoire. Les enseignements sont assez proches : psychologie, morale, langue française et littérature, histoire, géographie et instruction civique, mathématiques, physique et chimie, sciences naturelles, écriture, dessin, chant et musique, gymnastique, exercices militaires, travaux manuels et agricoles lors des deux premières années d'enseignement de l'école normale en 1905 (voire figure 1, page 5) contre du français, des mathématiques, des sciences et de la technologie, de l'histoire-géographie, des arts visuels, de l'éducation musicale, de la littérature de jeunesse, des langue vivantes étrangères ou encore de l'EPS ; le tout sanctionné par le concours en fin d'année, afin de garantir que les élèves et étudiants ne souffrent pas de la présence du concours et se consacrent entièrement à leur future entrée dans le métier. Il ne s'agit pas de faire d'anachronisme en disant que les programmes sont les mêmes et que le programme de 2005 (voir figure 2, page 8) serait une copie de celui de 1905<sup>9</sup> mais pour terminer l'analogie, la deuxième année dite PE2 en 2005 et la troisième année de l'école normale en 1905 sont toutes deux marquées par la forte présence des stages et celle d'un mémoire soutenu à l'oral à la fin de l'année<sup>10</sup>.

## 2.3 La figure du praticien réflexif

L'ouvrage de Donald Schön paru en 1984 (1993 pour la traduction française) sur le concept de *think in action* maladroitement traduit par *savoir caché dans l'agir professionnel* marque une étape dans la théorisation du concept de réflexivité intimement lié à la profession enseignante (Shön, 1993). L'identité professionnelle de l'enseignant, en constante mutation, peut en effet se fonder sur la réflexivité comme marqueur de ce qu'est le métier enseignant, ni une théorie pure de l'éducation sans élèves, ni une pratique pure sans réflexion ; une praxis ou comme l'appelait déjà Durkheim : une *théorie pratique*<sup>11</sup>. Il nous semble que les revues éditées par les enseignants, les syndicats ou les instituts pédagogiques, aujourd'hui les blogs et les forums, les conférences pédagogiques, le rapprochement constant (et parfois contesté) d'avec l'université et les chercheurs,

8. ceci sans compter le corps des agrégés, qui conserve son statut spécifique

9. et ce serait oublier l'introduction des mathématiques modernes et du tiers-temps pédagogique, des querelles sur les méthodes de lectures, des progrès en psychologie du développement et des apprentissages, de la démocratisation scolaire, du relèvement du niveau du diplôme des enseignants etc.

10. mémoire qui n'a ni la même fonction, ni le même poids cependant.

11. op. cit.

**Maquette de formation PE1 (CERPE),  
formation aménagée (2005-2006)**  
(étudiants salariés, aide-éducateurs, redoublants)

votée au CA du 17 juin 2005

ÉPREUVES	PROPOSITION POUR UNE FORMATION AMÉNAGÉE		
	Horaire étudiant		
	Cours Magistraux	TD	Préparation spécifique (TD en ½ groupe)
Français	4h	36h	---
Mathématiques	4h	36h	---
Sciences et technologie et Histoire-géographie	majeure 4h	20h	---
	mineure 4h	8h	
Première partie Épreuve orale d'entretien	6h	18h	8h
Seconde partie Arts visuels ou Éducation musicale ou Littérature de J.	---	18h	---
Langue vivante étrangère*	---	10h	10h
EPS	---	18h	---
TOTAL	204 h		

FIGURE 2 – Maquette de formation PE1 (CERPE), formation aménagée (2005-2006) (étudiants salariés, aide-éducateurs, redoublants)

la recherche-action mais également la formation initiale et notamment le mémoire professionnel participent grandement de cette réflexivité des enseignants. Fondamentalement, le professeur est un praticien réflexif.

## Deuxième partie

# Faire la classe, penser la classe

Faire la classe c'est le coeur de l'enseignement, quelque soit sa pédagogie et sa façon d'appréhender le métier, c'est de se retrouver devant ses élèves pour leur permettre d'entamer un processus d'apprentissage. Loin d'être évident, il s'agit d'utiliser ce que l'on sait (ou ce que l'on se représente) du métier, des élèves, des fonctions cognitives des enfants etc. d'une manière personnelle et réfléchie, en action. Cet acte éducatif met donc en action des savoirs, savoirs *cachés* que la réflexion, la *prise de conscience* ou *explicitation* selon le terme de Ver-



Proposition de maquette, plan de formation PE2, 2005-2006  
PROJET présenté au CA du 17 juin 2005

	Actions de formation	Horaire du stagiaire
<b>BLOC 1</b> LES STAGES	Pratique accompagnée	2 semaines
	Responsabilité	9 semaines (3 semaines)
	Observations en collège	1 jour
	<i>Sous-total bloc 1</i>	<i>11,5 semaines</i>
<b>BLOC 2</b> LES ENSEIGNEMENTS	<i>Les enseignements fondamentaux</i>	
	Enseigner la langue française à l'école	60 + 14* + 18h ** = 92h
	Enseigner les mathématiques à l'école	44h+8h* = 52h
	<i>Construire la polyvalence</i>	
		Tronc commun
	1-Enseigner l'histoire et la géographie à l'école	32h
	2-Enseigner les sciences et la technologie à l'école	32h
	3-Enseigner les arts à l'école	32h
	4-Enseigner l'EPS à l'école	32h
	5-Enseigner les langues vivantes à l'école	32h
		Partie optionnelle
		+ 28h + 8h*
	<i>Autres éléments de la formation</i>	
	La connaissance de l'école et de ses valeurs	24h
	Les réalités scolaires particulières *** (maternelle, AIS, ZEP-REP)	28h
	La maîtrise des outils de l'enseignant (voix, TICE dont documentation)	16h
	Les ateliers (analyse de pratiques, préparation et exploitation transversale des stages)	32h
	<i>Total des enseignements</i>	<i>440h</i>
<b>BLOC 3</b> LA DIVERSIFICATION DES PARCOURS, LE TRAVAIL PERSONNEL	Elaborer un mémoire professionnel	Ateliers mémoire
	Le travail personnel	2 demi-journées ou une journée hebdomadaire
<b>Total horaire stagiaire</b>		<b>440 h</b>

FIGURE 3 – Maquette de formation PE1 (CERPE), formation aménagée (2005-2006) (étudiants salariés, aide-éducateurs, redoublants)

mersch (Vermersch, 1994) permettent d'apprendre à connaître ses pratiques et ses compétences mais aussi, le cas échéant, de les modifier. Historiquement, la formation des enseignants utilise, volontairement ou non, plusieurs techniques qui participent de cette prise de recul sur soi, sur ses pratiques présentes ou futures.

### 3 Faire la leçon

La leçon préparée, effectuée devant la classe ou non, critiquée et commentée par les professeurs ou les collègues est certainement la première façon de penser sa pratique. Ainsi que le raconte un ancien élève de l'école normale :

*Y'avait également, euh, toutes les semaines, on avait également, dans certaines matières, des stages, pas des stages mais des leçons à effectuer pardonnez moi, j'ai dit le mot leçon, c'est plus à la mode, à effectuer dans les classes, donc c'était simplement bon, le jeudi après midi il fallait qu'on aille à, dans telle école pour assurer euh, une leçon d'EPS par exemple, bon où risquait d'avoir la visite d'un de nos*

professeurs.<sup>12</sup>.

En 1905 déjà, l'arrêté du 4 août stipule que les élèves-maître doivent effectuer des conférences orales dans son article 13 :

*Pendant la troisième année d'étude, les élèves font à tour de rôle, chaque semaine, une conférence. Elle consiste soit en une leçon faite à des enfants qui auraient été amenés à cet effet, soit dans la discussion d'une méthode ou de discipline, soit dans l'examen et la critique d'ouvrages scolaires, de devoirs écrits ; soit enfin dans la lecture expliquée d'une page de pédagogie. Les directeurs des écoles annexes ou des écoles d'application et les professeurs interressés assistent à ces conférences. Elles donnent lieu de la part des élèves à des critiques appréciées par les professeurs et les directeurs."*

Les conférences pédagogiques sont également, on le voit, des moments importants de la réflexion professionnelle.

## 4 Les conférences pédagogiques

Les conférences pédagogiques sont instaurées une première fois en 1837, puis définitivement en 1880 selon Ferdinand Buisson (Buisson, 1911). Ces conférences sont voulues comme obligatoires et centrales pour les instituteurs ainsi que les directeurs et les inspecteurs, elles jouent un rôle important dans la professionnalisation des instituteurs.

### 4.1 Le rôle des conférences pédagogiques

En effet elles réunissent toute la hiérarchie pédagogique : les élèves-maîtres et les professeurs des écoles d'applications et des autres écoles, les directeurs, les inspecteurs, les instituteurs adjoints voire les maîtres-répétiteurs etc. C'est l'occasion d'une réflexion globale sur des sujets de pédagogie, (figure 4, page 11) réflexion qui se veut critique et concrète. L'arrêté du 18 janvier 1887 ne dit pas autre chose :

*II - l'étude critique des méthodes d'enseignement et des moyens de discipline et d'éducation n'est pas chose nouvelle. Les programmes antérieurs attribuaient au directeur de l'école normale la direction de ces travaux ; mais ils prennent, dans la répartition actuelle, une importance inaccoutumée : ils coïncident avec les expériences que les élèves maîtres font aux écoles d'application, tandis qu'autrefois ces expériences précédaient de deux années d'études des méthodes et des procédés scolaires. La conférence pédagogique - trop souvent supprimée jadis - est restaurée, son objet est mieux défini, elle porte sur un*

---

12. Entretien avec M. L. Professeur des écoles et formateur à l'IUFM à la retraite. Annexe 9.3, page 20

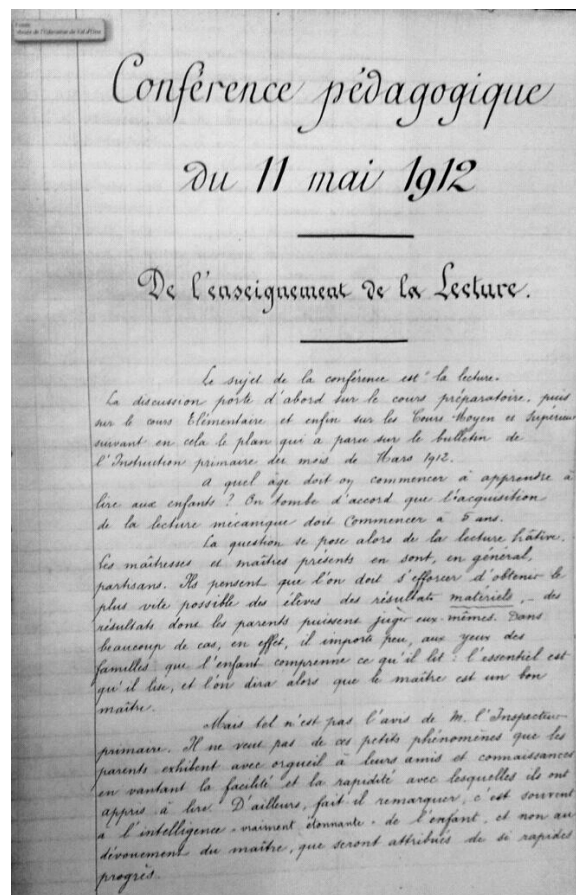


FIGURE 4 – Retranscription d'une conférence pédagogique de l'école normale de St Germain en Laye de mai 1912. Fond du musée de l'éducation du Val d'Oise.

ensemble de questions déterminées (leçons faites à des enfants, corrections de devoirs, critiques d'une méthode, d'un manuel de classe, etc.); enfin, obligatoire pour les directeurs des écoles d'application, elle réunit tout le personnel enseignant de l'école normale et devient un exercice d'une valeur capitale, pour où s'élabore et s'affirme l'unité pédagogique de l'école.

## 4.2 La persistance de l'objet

Cet exercice sera constamment réaffirmé, ainsi lors du débat sur le budget de l'instruction publique de 1905 elle réapparaît : "examen critique des méthodes d'enseignement et des moyens d'éducation, examen qui se fait surtout dans les cours et conférences de pédagogie. (...) C'est un avantage aussi, au point de vue de la science pédagogique, si ce n'est au point de vue de la pratique même, de faire ces adaptations en l'absence des enfants : le professeur peut corriger sur le champ

*la leçon faite, au besoin l'interrompre, la refaire ; il peut discuter sur le vif les idées choisies, les procédés employés etc.* M. L. a lui même donné des conférences pédagogiques à l'IUFM ainsi qu'il le déclare : *Je suis intervenu à l'IUFM, il m'est même arrivé de donner une ou deux, dites, conférences pédagogiques*, et nous pouvons encore trouver sur internet des références à des conférences pédagogiques données en IUFM ou au CRDP comme à Rouen<sup>13</sup> Cet exercice n'a toutefois pas, à ce qu'il nous semble, la portée théorique et réflexive du mémoire professionnel instauré lors de la création des IUFM.

## 5 Le passage à l'écrit

La réflexion s'effectue avant tout à l'écrit, c'est l'écrit qui laisse une trace et qui permet de revenir, de lire et de relire, de partager. L'université fonctionne par l'écrit mais également le monde enseignant qui écrit beaucoup, la ligue de l'enseignement fournit des livres aux écoles, aux bibliothèques et publie un bulletin trimestriel (Buisson, 1911), le cercle de recherche et d'action pédagogiques publie depuis 1945 la revue des cahiers pédagogiques, Célestin Freinet publie dès 1933 la revue *l'éducateur prolétarien*<sup>14</sup> et le mouvement Freinet a même fondé avec des enseignants et des chercheurs comme Nicolas Go le laboratoire de recherche coopérative (LRC-ICEM) en 2009 etc.

### 5.1 la réforme de 1905

La question du travail de recherche universitaire s'est posée dans la formation des enseignants, dès l'instauration du mémoire lors de la réforme de 1905.

Le 4 août 1905, on institue le mode successif, aux lieux et place du mode simultané. Désormais, les deux premières années d'étude sont consacrées à la culture générale, le brevet supérieur subi à la fin de la deuxième année, la troisième étant réservée à la formation pédagogique. Un mémoire sur un sujet de pédagogie vient conclure cette troisième année.

Ce mémoire est à réaliser sur un sujet choisi parmi une liste de sujets arrêtés par le recteur, c'est un travail de recherche de deux mois en pédagogie. Un exemple nous est donné avec le travail d'Émile Lambert, élève-maître de l'école normale de Beauvais entre 1907 et 1911. Le sujet qu'il choisit au début du mois d'avril est un sujet qui porte sur la l'attention des élèves : *Vous avez souvent remarqué au cours d'une classe des enfants distraits ou qui restaient passifs. A quels signes reconnaissez vous que ces enfants ne vous écoutent pas ou vous écoutent sans faire d'effort ? A quelles causes attribuez vous leur état d'esprit ? Comment vous efforciez vous de le modifier ?* . Le sujet est pragmatique, inscrit dans les réalités quotidiennes de l'instituteur, les questions permettent déjà d'ébaucher un plan type

13. <http://www.cndp.fr/crdp-rouen/index.php/conferences-pedagogiques-20122013>

14. voir <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/4765>



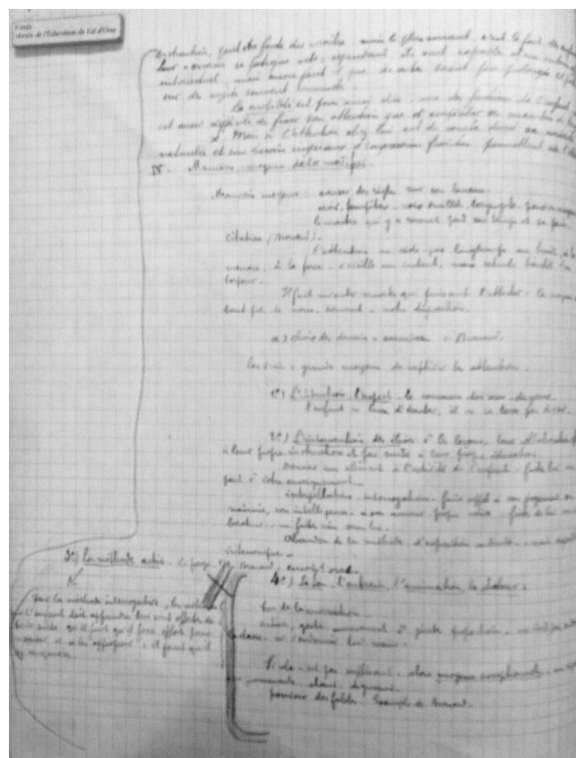


FIGURE 6 – Plan détaillé au 17 avril 1910, fond du musée de l'éducation du Val d'Oise

## 5.2 Les critiques s'élèvent

Cependant cette parenthèse (de 1905 à 1920) ne va pas plaire à tout le monde. Si le programme successif est critiqué durement comme par exemple dans les instructions ministérielles du 30 septembre 1920 (arrêté du 18 août 1920) :

*Chaque école normale est, pour ainsi dire, coupée en deux ; elle contient un établissement d'enseignement général (ce sont les deux premières années) et un établissement d'éducation professionnelle, une école de pédagogie (c'est la troisième année). Pendant deux ans, les élèves-maîtres préparent le brevet supérieur, conçu, lui-même comme un examen de culture générale beaucoup plus que comme un examen de capacité pédagogique. Pendant ces deux ans, ils ne jettent pas un regard sur l'école d'application pourtant voisine. Les études ressemblent alors à celles qu'on peut faire soit dans un collège, soit dans une école primaire supérieure ; la ressemblance est même si grande qu'elle confine parfois à l'identité ; en certaines matières, nous l'avons déjà noté, les programmes des écoles normales et ceux des écoles primaires supérieures paraissent littéralement copiés les uns sur les autres. Au contraire, en troisième année, les élèves-maîtres se préoccupent surtout de leur*

*futur métier, on les initie à la science de l'éducation, à la législation scolaire ; ils font à l'école d'application des stages prolongés*

c'est également le mémoire qui est visé :

*on leur demande un mémoire ou, comme ils le disent eux-mêmes, une "thèse" analogue au mémoire des candidats à la licence ès lettres ou au diplôme d'études supérieures. Bref, on peut reprocher à l'école normale, telle que l'a faite le régime inauguré en 1905, trop de modestie quand elle se borne à rééditer l'enseignement des écoles primaires supérieures, trop d'ambition quand elle adopte des méthodes qui ne conviennent dans les Facultés qu'à des étudiants de seconde ou troisième année.*

C'est donc soit l'exigence demandée par le mémoire qui est critiquée : *Le normalien, qui doit faire ses débuts d'instituteur vers la vingtième année, n'a pas le loisir de faire ample connaissance avec les méthodes scientifiques de l'enseignement supérieur.*<sup>17</sup>, soit au contraire son manque de pertinence (Gontard, 1954, p. 114) : *Un établissement de formation pédagogique et de culture générale (la troisième année), avec une vie et une discipline très libérale, presque l'atmosphère de l'enseignement supérieur ; les élèves eux mêmes gratifiaient du nom pompeux de "thèse" le modeste travail qu'ils devaient présenter à l'examen de fin d'études normales*, chez Bouyer également, le terme *modeste* est repris (Bouyer, 2003). Bien que certains auteurs soient plus neutres :

*Dès son (Clémenceau ndlr) accession au pouvoir, au tournant du XX<sup>e</sup> siècle, la gauche radicale entreprend une réforme des écoles normales. Les deux premières années d'enseignement sont désormais consacrées aux disciplines générales et la dernière année, axée sur la formation professionnelle laisse du temps libre afin que les élèves maîtres puissent s'orienter vers leurs intérêts culturels et des recherches personnelles* (Compagnon & Thévenin, 2001)

Il se trouve qu'un travail tel que le mémoire ne va pas retrouver sa place dans la formation des enseignants avant la création des IUFM et concomitamment avec le rapprochement d'avec l'université.

### **5.3 Le mémoire professionnel**

La circulaire n°91-202 du 2 juillet 1991 régit les contenus et la validation des formations en IUFM. Celle ci stipule les attentes liées au mémoire professionnel :

*Il s'appuie sur l'analyse des pratiques professionnelles, rencontrées en particulier lors du stage en responsabilité, et doit permettre de vérifier les capacités du professeur stagiaire à :*

- Identifier un problème ou une question concernant ces pratiques ;*

---

17. op. cit.

- *Analyser ce problème et proposer des pistes de réflexion ou d'action en se référant aux travaux existant dans ce domaine.*

*Il ne doit ni constituer une simple narration d'un travail personnel sans analyse et réflexion critique, ni être une réflexion théorique ou historique extérieure à l'expérience du professeur stagiaire. Ce mémoire, réalisé collectivement ou individuellement, ne doit pas excéder 30 pages (annexes non comprises) et peut, éventuellement, être l'approfondissement du dossier de première année ou du travail réalisé dans le cadre du stage en entreprise. La soutenance, individuelle, du mémoire doit permettre de vérifier l'implication du stagiaire dans ce travail et de mesurer ses capacités d'argumentation.*

La démarche est résolument réflexive. Mais le mémoire n'est qu'un moment dans un mouvement, un mouvement réflexif et pratique, ainsi et dans la même circulaire nous pouvons lire :

*Outre une approche philosophique et épistémologique qui peut aider les futurs enseignants à mettre en perspective les théories d'apprentissage et à réfléchir sur les contributions des disciplines à la formation des outils conceptuels, la formation générale doit permettre de faire acquérir aux futurs enseignants des savoir-faire professionnels, de les faire réfléchir sur l'éducation et l'enseignement et maîtriser les techniques nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant.*

C'est le rapprochement d'avec l'université qui, semble-t-il, constitue le point d'axe de cette transition. Un rapport de l'Unesco de 1994 en prend note (Cambier, 1994) : *La formation vise donc non pas tant la transmission mais la construction du savoir, ce qui implique l'apprentissage de l'autonomie, de la réflexion critique et du perfectionnement constant du savoir de la part de l'étudiant.*

## **6 Sous les cours, le concours**

Un des problèmes pointé de manière récurrente depuis le début du siècle dernier est la place du concours en rapport avec la formation, faut-il mettre le concours à l'entrée de la formation, au milieu ou à la sortie ? La plus grande critique à été celle de le mettre à la sortie de la formation parce qu'il concentre toute l'attention des maître-élèves lors de la dernière année, il en devient l'enjeu principal mais aussi parce qu'il peut devenir redondant du diplôme ; l'exemple le plus parlant de cet état de fait est celui de la formation de l'IUFM version 2010-2013 où le concours faisait double emploi avec le master MEEF qui n'avait pas d'autre fonction que d'être obligatoire, en plus du concours. C'est à dire qu'un étudiant qui avait le concours mais pas le Master avait un an pour repasser le Master et un étudiant qui avait le Master mais pas le concours devait repasser le concours pour pouvoir être titularisé.



## 6.1 Les réformes de 1905 et 1920

La réforme de 1905 passe le brevet supérieur en fin de deuxième année pour permettre à la troisième année de devenir une année *réservée à l'éducation professionnelle et à une certaine culture générale libre et désintéressée capable d'inspirer aux élèves le besoin de continuer à se développer intellectuellement lorsqu'ils auront quitté l'école*.<sup>18</sup>. La réforme de 1920, qui remet en cause le programme successif, se range pourtant derrière la même philosophie :

*Des lignes qui précèdent, on aurait tort de conclure que nous ne retenons rien du régime de 1905 et que nous nous bornons à ramener le régime antérieur. Il est vrai qu'en apparence les écoles normales de 1925 ressembleront à celles de 1900 plus qu'à celles de 1910 : la préparation professionnelle y sera pratiquée dès la première année, et le brevet supérieur sera reporté à la troisième. (...) A la vérité, si l'éducation professionnelle était négligée avant 1905, dans les écoles normales, c'est que la préoccupation du brevet final y absorbait toutes les énergies. Il est vrai qu'on peut redouter le même résultat de la mesure qui reporte le brevet supérieur au terme de la troisième année. Mais, de même que le programme de 1920 n'est plus le programme de jadis, de même le brevet supérieur de l'avenir ne ressemblera pas à celui du passé : s'il conserve le caractère d'un examen extérieur et public, il n'en sera pas moins en relations étroites avec les études faites à l'école ; il en sera le terme naturel ; il ne devra pas se préparer au moyen d'une sorte de "forçage" ; ce sera un véritable "certificat de fin d'études normales" plutôt qu'un "brevet supérieur".*

## 6.2 De l'école normale à l'IUFM

Dans les années 1960, le concours est situé à la sortie de la troisième, suivi du brevet supérieur de capacité (Ordonnance 58-864 du 20 septembre 1958) à la fin de la troisième année de l'école normale ; le recrutement passe dès 1968 à la fin de la terminale comme l'explique M. L. :

*Moi j'avais passé le concours, je faisais partie de la dernière promotion qui a passé le concours à la fin de la troisième. Comme c'était tout à fait la fin de ce cursus, je me suis retrouvé en lycée parce qu'avant quand on passait le concours à la fin de la 3e, on était normalien et on était interne à l'EN mais y'a eu une période, de je ne sais pas combien d'année, lorsque cela à disparu, dans lequel on passait encore, et moi j'étais, c'était la dernière année, le concours à la fin de l'année de 3e et d'ailleurs c'est pour ça que j'ai pas passé, ce qu'on appelle maintenant le brevet des collèges puisque le fait d'être reçu à l'écrit nous donnait l'équivalent de ce qu'on appelait à l'époque le BEPC mais par contre*

---

18. op. cit.

*je me suis retrouvé en lycée ensuite. Donc j'ai passé mon BAC en lycée et ensuite donc, année de formation de ce qu'on appelait à l'époque les élèves maîtres à l'école normale.*

Il faut désormais le baccalauréat pour devenir enseignant. L'inflation des diplômes ne s'arrête pas là et la création des IUFM bouleverse le calendrier du concours. En 1990, le décret n° 90-680 du 1er août qui accompagne la création des IUFM et qui institue le corps des professeurs des écoles vise au rapprochement des professeurs du 1er et du second degré, porte le recrutement des enseignants au niveau de la licence. S'en suit une formation professionnelle de deux ans avec le concours de recrutement de professeur des écoles (CRPE) à la fin de la première année (PE1) et la stagiérisation lors de la deuxième année (PE2). La première année est donc avant tout disciplinaire et prépare au concours alors que la deuxième année est professionnalisante et se fonde d'abord sur l'expérience de stage en responsabilité des élèves, notamment pour le mémoire.

### **6.3 Le CRPE à l'ère de l'IUFM**

En 2009, la formation professionnelle est supprimée suite à la mastérisation. Il faut alors posséder un master pour pouvoir passer le concours qui est suivi de la titularisation, ce qui n'est pas sans soulever des inquiétudes et des critiques de la part du corps enseignant<sup>19 20</sup>. Enfin, le décret du 23 août 2013 rétablit le calendrier de l'IUFM avec un concours à la fin de la première année (M1 MEEF) et l'obtention du master après l'année de stage, nécessaire à la titularisation.

## **Troisième partie**

# **L'injonction réflexive est-elle opérante pour la formation initiale (et continue ?) des IUFM/ESPE**

Avec la présence du concours, la question des savoirs disciplinaires, les questions pédagogiques pratiques, les stages etc. la question réflexive et le mémoire tiennent une place à la fois fragile et controversée. Fragile car la priorité d'un futur enseignant c'est la question quotidienne de la gestion de classe, de faire cours dans de bonnes conditions etc. et controversée parce que la réflexivité entre dans un paradigme particulier qui connaît des détracteurs, ce que l'on appelle aujourd'hui volontiers *apprendre à apprendre*.

19. <http://www.sauvonsluniversite.com/spip.php?article736>

20. <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2012/06/06062012Article634745637242136427.aspx>

## 7 Le paradigme de la tête bien faite

Ce paradigme peut être résumé par l'aphorisme de Montaigne dans les essais : *je voudrais aussi qu'on fut soigneux de luy choisir un conducteur qui eust plustost la teste bien faicte que bien pleine*. Autrement dit, il y a une tension entre deux idées de ce que vers quoi doit mener l'éducation ; l'expertise ou la méthode. L'expertise permet d'être exigeant sur les connaissances, dans un domaine particulier tandis que posséder les méthodes (historique, scientifique, philosophique) c'est pouvoir avant tout aller vers le savoir, par soi même. Nous pouvons observer que se dessine ici également une différence sur la conception du savoir : est-ce que le savoir s'apprend ou se transmet ? Mais encore une différence sur la conception de la société : une verticalité entre celui qui sait plus et celui qui sait moins (quantitatif) versus une horizontalité complémentaire de ceux qui savent ceci et ceux qui savent cela (qualitatif) etc.

### 7.1 Du constructivisme à la réflexivité

Le constructivisme est une théorie d'abord en psychologie des apprentissages pour laquelle le savoir n'est pas un objet hors du corps et que les stimuli extérieurs (vue, toucher, goût etc.) ainsi que la mémoire sont des constructions ou des reconstruction intérieures de la réalité extérieure. Ainsi le savoir ne s'ajoute pas de manière quantitative mais reforme des structures cérébrales existantes. Nous possédons donc en nous ce qui nous permet d'en apprendre davantage. La réflexivité part de fait d'un même postulat : nous possédons des connaissances multiples nées de l'expérience et il nous appartient d'en prendre conscience, voire de les théoriser. C'est une compétence importante de l'enseignant car elle permet le retour sur soi, la prise de recul. Importante parce que le travail de l'enseignant impacte des vies humaines et qu'en cela, il est nécessaire de tenir compte de ses propres limites ainsi que de sa propre puissance pour ne pas se faire surprendre et imprimer de notre poids ce qui nous aurait dépassé.

### 7.2 La réflexivité enseignante

Ainsi,

### **7.3 Le réflexif ne peut pas tout**

## **8 Et pour les étudiants ?**

### **8.1 Dans les textes**

### **8.2 Les élèves-maîtres de l'école normale**

### **8.3 étudiants à l'iufm**

## **9 Du praticien-réflexif au praticien-chercheur**

### **9.1 l'analyse de pratiques**

### **9.2 L'intérêt de la recherche pédagogique pour la pratique**

### **9.3 De la recherche en pédagogie à la pédagogie par la recherche**

## **Conclusion**

Pour conclure,

## **Annexes**

### **Références**

- Bouyer, C. (2003). *La grande aventure des écoles normales d'instituteurs*. Paris : Le cherche midi.
- Buisson, F. (1911). Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. In F. Buisson (Ed.), (2<sup>e</sup> éd., chap. Conférences pédagogiques). Lyon : INRP (édition électronique).
- Cambier, A. (1994). *Le rôle de l'université dans la formation des enseignants*. Paris : UNESCO.
- Chailley. (1997). La vidéoformation. Autres regards, autres pratiques. In G. Motet (Ed.), (chap. De l'école normale à l'IUFM, aléas et persistance de la vidéoformation). l'Harmattan.
- Chasteau, L. (1887). *Rédaction pédagogique : sujets traités et à traiter*. Paris : Librairie Ricard-Bernheim et Cie.
- Chesnais, J.-C. (1975). La population des bacheliers en France. Estimation et projection jusqu'en 1995. *Population*, 30/3, 527–550.
- Compagnon, B., & Thévenin, A. (2001). *Histoire des instituteurs et des professeurs de 1880 à nos jours*. Paris : Broché.

- Condette, J.-F. (2007). *Histoire de la formation des enseignants en France aux XIXe et XXe siècles*. Paris : l'Harmattan.
- Danvers, C. (2008). *Réforme des IUFM. Vers une nouvelle professionnalité enseignante ?* Paris : l'Harmattan.
- Deledalle, G. (1965). *La pédagogie de John Dewey*. Paris : éd. du Scarabée.
- Dobigny, G. (1899). *Cours de pédagogie de l'école normale. 1898-1899*. beauvais. (Fond du musée de l'éducation du Val d'oise)
- Durkheim, E. (1911). Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. In F. Buisson (Ed.), *Dictionnaire de pédagogie* (2<sup>e</sup> éd., chap. Pédagogie). Lyon : INRP (édition électronique).
- Fabre, M. (2002). Existe-t-il des savoirs pédagogiques ? In J. Houssaye, M. Soëttard, D. Hameline, & M. Fabre (Eds.), (p. 99–127). Issy-les-Moulineaux : ESF éd.
- Gontard, M. (1954). *La question des écoles normales primaires de la révolution de 1789 à nos jours*. Toulouse : CRDP.
- Gontard, M. (1976). *La question des écoles normales primaires de la Révolution à 1962*. Toulouse : CRDP.
- Grandière, M. (2006). *La formation des maîtres en France : 1792-1914*. Lyon : INRP.
- Grandière, M. (2010). Une histoire de l'éducation et de l'enseignement en France au XVIIIe siècle. In F. Jacquet-Françillon, R. D'Enfert, & L. Loeffel (Eds.), (p. 139–148). Paris : Retz.
- Hervoy, A. (1969). *Rapport de stage de deuxième année de l'école normale d'instituteurs de St Germain en Laye 1969-1970*. (Fond du musée de l'éducation du Val d'oise)
- Houssaye, J. (2000). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Bern : Peter Lang (3<sup>ème</sup> éd.).
- Jeannot, C. (1918). *Cent épreuves écrites des examens du certificat d'aptitudes pédagogique. Avec plans et développements* (2<sup>ème</sup> éd.). Paris : Hachette.
- Lambert, E. (1910). *Mémoire de 3<sup>ème</sup> année de l'école normale*. Beauvais. (Fond du musée de l'éducation du Val d'oise)
- Langouët, G. (2011/4). L'élitisme républicain : du certificat d'études primaires d'hier aux baccalauréats d'aujourd'hui. *Carrefours de l'éducation, Hors série Vol.2*, 92.
- Melyani, M. (1995). Professionnalisation anodine ou clé de voûte du métier enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, XII/3.
- Mondreux, I. (2008). *La cabane. Mémoire de PE1 de l'IUFM de St Germain en Laye*. (Fond du musée de l'éducation du Val d'oise)
- Pawlotsky, I. (2003). Itinéraires d'instituteurs : Enquête auprès d'enseignants de l'académie de Versailles issus des écoles normales. In S. Wagnon, I. Pawlotsky, Y. Leblanc, & A. Barbé (Eds.), (chap. Analyse issue de l'étude des entretiens). Lyon : INRP.
- Professeur des écoles 2<sup>ème</sup> année : livret du stagiaire*. (2008). Versailles : IUFM.

- Programme des examens du CAP (certificat d'aptitudes au professorat) des écoles normales et des écoles normales supérieures.* (1927). Paris.
- Recueil de sujets des deux épreuves écrites du CAP.* (1972). Paris : Sudel.
- Shön, D. (1993). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.* Éditions Logiques.
- Testeride, I. (1997). *L'apprentissage de la lecture : parcours à travers différentes méthodes. Mémoire de PE1 de l'IUFM d'Antony.* (Fond de la bibliothèque de l'éducation de l'ESPE de Gennevilliers)
- Tranchère, S. (1960). *Le CAP.* Paris : Bourrelier éd.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue.* Paris : ESF.
- Verneuil, Y. (2001). Les professeurs de l'enseignement secondaire au début du xxe siècle : entre corporatisme et esprit de catégorie. *Carrefours de l'éducation*, 102–117.
- Vincent, A. (2001). *Des hussards noirs de la république aux professeurs des écoles. L'école normale.* St Avertin : Sutton éd.
- Wagnon, S., Pawlotsky, I., Leblanc, Y., & Barbé, A. (2003). *Itinéraires d'instituteurs : Enquête auprès d'enseignants de l'académie de Versailles issus des écoles normales.* Lyon : INRP.