



HAL
open science

Modèles historico-philosophiques du recrutement des maîtres : licentia docendi et inceptio

Thibault Vian

► **To cite this version:**

Thibault Vian. Modèles historico-philosophiques du recrutement des maîtres : licentia docendi et inceptio. 2024. hal-04835376

HAL Id: hal-04835376

<https://univ-paris8.hal.science/hal-04835376v1>

Preprint submitted on 13 Dec 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Open licence - etalab

Modèles historico-philosophiques du recrutement des maîtres : licentia docendi et inceptio

Thibault Vian, Experice

Résumé :

Cette investigation invite à réfléchir à un modèle ambitieux et réfléchi de formation et de recrutement des professeurs, inspiré de l'Université médiévale. Dans ce modèle, une place importante revient à une féconde organicité des savoirs, notamment au cours de la partie appelée *licentia docendi*. Cette exigence de culture générale, au sens grec du terme, serait associée à une formation éminemment pratique. Lors de la seconde partie nommée *inceptio*, il s'agit de « faire solennellement et en présence des maîtres un acte professionnel... [un] acte de maître en enseignant en présence de ses maîtres » (Émile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*). Ce modèle de formation et de recrutement des professeurs, outre sa cohérence philosophique intrinsèque, se distingue par sa puissance de transformation institutionnelle.

Mots-clés : formation ; recrutement ; professeur ; histoire de l'éducation ; culture

Abstract:

*This investigation invites us to consider a model of teacher training and recruitment that is both ambitious and thoughtful, inspired by the medieval university. In this model, an important place is given to an organicity of knowledge, particularly during the part known as licentia docendi. This requirement for general culture, in the Greek sense of the term, would be combined with eminently practical training: during the second part, known as the inceptio, the teacher would "solemnly perform a professional act in the presence of the teachers... [an] act of mastery in teaching... [an] act of a master teaching in the presence of his teachers" (Émile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*). In addition to its intrinsic philosophical coherence, this model of teacher training and recruitment stands out for its power of institutional transformation.*

Keywords: training; recruitment; teacher; history of education; culture

Introduction

Notre recherche repose d'abord sur un avis émis par l'*Académie des sciences* en novembre 2007 au sujet du modèle de formation et du recrutement des professeurs des écoles. Cet avis exprime précisément le problème qui sous-tend notre objet d'étude : « plusieurs indicateurs montrent que le dispositif actuellement choisi par la France est bancal, et ne s'intégrera sans doute pas de façon harmonieuse dans le contexte européen : le modèle "successif", où la formation professionnelle des enseignants succède à la formation

académique, n'est adopté que par quatre pays européens, tandis que vingt-trois autres ont adopté le modèle "simultané", conjuguant les deux aspects tout au long du parcours de formation. Le choix actuel du système français conduit à recruter des jeunes par concours sans aucune vérification de la solidité de leur choix professionnel, ce qui n'est pas optimal. La rupture introduite par l'année de concours (quatrième année), très consommatrice de temps, ne favorise pas une acquisition progressive et harmonieuse des connaissances. Elle introduit une dissymétrie dans le rythme général des paliers universitaires (licence, master) très défavorable aux réorientations des candidats qui ont échoué... Tout ceci indique qu'il faudra, à moyen terme, revoir l'édifice, et introduire une distinction claire entre certification et recrutement ».

Problématisation

La problématique qui s'exprime alors concerne moins le contenu intellectuel de la formation elle-même, que la délicate articulation entre la composante académique d'une part, et la dimension plus directement professionnelle qu'exige la formation des maîtres, d'autre part. Ce problème, fort classique, fut énoncé explicitement par Jules Ferry en 1879 à l'occasion de la création des écoles normales d'institutrices ; nous en rappelons ici les principes : « la préoccupation d'un bon recrutement des institutrices laïques et de l'enseignement public de l'Etat n'existe pour ainsi dire pas dans la pensée de ceux qui dirigent ces cours normaux. J'en puis dire autant de la discipline pédagogique, de cet ensemble de méthodes faites pour apprendre à enseigner comme on apprend les arts les plus délicats, les plus difficiles. Car, messieurs, savoir est une chose, enseigner ce qu'on sait est une chose bien plus difficile. *[Approbaton à gauche]* Ce n'est pas aujourd'hui que vous avez entendu dire, messieurs, qu'on peut être un bachelier très éminent et cependant être un très mauvais maître d'école. Cette nécessité d'une préparation toute professionnelle est peut-être encore plus manifeste pour les délicates fonctions de maîtresse d'école. C'est là surtout que l'exercice de la profession doit être précédé d'une certaine expérience, d'une expérience attentive, suivie, méthodique » (« Discours à la Chambre des Députés » du 17 mars 1879).

Le modèle simultané, qui conjugue la dimension pratique à la composante académique de la formation – et qui semble emporter l'approbation de Jules Ferry – possède néanmoins, symétriquement, les qualités et défauts inverses par rapport au modèle successif. Si les étudiants suivent une formation académique entrecoupée de stages pratiques, sous la forme d'une alternance, comment serait-il possible d'accueillir dans les classes tous les aspirants aux fonctions de maître d'école ?

Ces deux modèles semblent ainsi relever tous deux d'une forme d'antagonisme, une imparable logique de l'exclusion réciproque : l'absurdité théorique de la successivité des deux aspects de la formation, peu féconde dans ses conséquences et assez peu pertinente dans ses principes, et l'impossibilité pratique de la simultanéité, posant des problèmes matériels et d'organisation qui semblent manifestement bien difficiles à surmonter. Il faudrait à ce titre édifier un système qui précisément excède l'alternative entre les deux modèles antagoniques de formation, et qui conjugue de manière féconde les vertus inhérentes à la successivité et à la simultanéité. Voilà la tension théorique qu'il faut précisément résoudre.

Or il existe bien, dans l'histoire, un système de recrutement des maîtres qui introduisait une distinction claire entre certification et recrutement.

Philosophie de la formation des maîtres dans l'Université médiévale

Ce système préfigure l'invention des *gradus* de l'Université médiévale : sous le pape Alexandre III dans les années 1160, fut d'abord instaurée la *licentia docendi*, avant que le troisième concile de Latran en 1179 généralise le système en permettant au cloître de Notre-Dame de conserver un éminent droit de sévère contrôle sur le recrutement des maîtres de la corporation universitaire. L'organisation universitaire prend sa source dans l'école du palais et dans l'école cathédrale de Paris (rattachée au cloître de Notre-Dame). Pour le dire dans les termes d'Émile Durkheim dans *L'Évolution Pédagogique en France* au chapitre consacré à la « création de l'Université » : « Un moment vint où le chancelier [du cloître de Notre-Dame] ne put accorder la licence qu'après examen devant une commission composée de quatre maîtres et conformément à l'avis de cette commission. (...) Le chancelier de l'abbaye de Sainte-Geneviève reçut du pape le droit de faire des licenciés ; dès lors, il y eut deux licences, l'ancienne, qu'on appelait celle d'en bas, et la nouvelle ou licence d'en haut. (...) Il en résulta que la Faculté des arts prit la haute main dans la licence d'en haut, qui devient ainsi l'examen au sens moderne du mot le plus important de l'époque ». D'un côté l'église nommait les maîtres à partir d'un grade appelé *Licentia docendi* ; d'un autre côté l'Université des arts procédait à leur « titularisation » l'année suivante au cours d'une cérémonie : l'*inceptio*. Lors d'un « essai inaugural, forme de maîtrise ou doctorat : les maîtres en exercice confèrent au débutant le droit d'enseigner, il lui donne sa bénédiction dans une sorte de cérémonie ».

C'est une forme de *chevalerie intellectuelle*.

Or chaque école est placée sous la surveillance d'un évêque ; c'est lui qui nomme les maîtres – *magister scholarum* ou écolâtre. Or à la fin du douzième siècle, suite au troisième concile de Latran (1179), les écolâtres sont chargés de nommer les maîtres, par un certificat de moralité et de capacités sous la responsabilité du cloître de Notre-Dame : *Licentia docendi*. Pour créer une école : l'écolâtre (du cloître de Notre Dame) a besoin de la *Licentia docendi* ; puis il est reconnu comme maître par l'Université, procédant à leur *inceptio*. Dès lors, il y a lutte entre les évêques qui peuvent excommunier les « hérétiques », et les maîtres qui boycottent les licenciés en refusant de procéder à leur *inceptio* : c'est, souligne alors Durkheim, « la première forme d'indépendance des maîtres face à l'église ».

L'Université des arts correspond, toute chose étant égale par ailleurs, non pas au degré supérieur de l'éducation scolaire, mais à l'enseignement que nous dirions aujourd'hui secondaire, et qui prépare pour partie au grade de bachelier. Or pour devenir maître au sein de la corporation universitaire – de l'Université des arts – il y a l'équivalent du doctorat en droit, en médecine et en théologie : il s'agit non plus de la licence, mais de la *maîtrise (inceptio)* qui reconnaît la qualité de maître à son noble titulaire : « la maîtrise, c'est l'entrée dans la corporation universitaire, en qualité de maître, avec tous les droits et privilèges attachés à cette

qualité. (...) Mais en elle-même, l'*inceptio* n'avait rien d'un examen, c'était une cérémonie rituelle comme on en trouve à l'entrée de toutes les corporations. Partout, pour entrer dans un corps de métier, quel qu'il soit, il faut faire solennellement et en présence des maîtres un acte professionnel. Le candidat à la maîtrise faisait donc *acte de maître* en enseignant en présence de ses maîtres (...) elle implique que seuls les maîtres en exercice avaient qualité pour conférer le droit d'enseigner ».

Ce principe de double diplôme, chacun ayant son statut spécifique, constitue un puissant modèle historique illustrant le double héritage de la fonction de *magister* : un héritage théologique, sous contrôle de l'église, et un héritage universitaire, lequel s'affranchit progressivement de la tutelle ecclésiastique. Par la réappropriation philosophique des concepts de *licentia docendi* et d'*inceptio*, nous pouvons repenser l'articulation entre la formation académique et la formation pratique des maîtres dans un rapport de succession : la maîtrise, *inceptio*, qui désigne littéralement « commencer à enseigner, essai inaugural », s'obtient l'année qui suit la *licentia docendi*.

Aujourd'hui, *licentia docendi* et *inceptio* pourraient devenir deux concours distincts bien que complémentaires, un premier de certification à proprement parler, et le second de recrutement, au terme duquel le lauréat obtiendrait sa titularisation en tant que professeur des écoles. Nous prenons acte des objections et des interrogations qui ne peuvent que résulter d'une telle distinction : deux concours pour devenir PE, est-ce bien raisonnable ? Comment peut-on penser, dès lors, l'articulation entre les deux procédures de recrutement ? Par ailleurs, cet excès d'exigence ne risque-t-il pas de devenir davantage un vecteur de découragement pour les candidats, qu'une véritable incitation à s'y engager avec sérieux et détermination ? Enfin, que deviendraient les lauréats de la *licentia docendi* qui échoueraient, au terme de plusieurs essais, à l'*inceptio* – combien d'années d'études auront-ils par-là même institutionnellement perdus ? Le système qui distingue entre certification (*licentia docendi*) et recrutement (*inceptio*) demeure en assez grande partie un modèle consécutif, porté par une formation académique, culturelle et intellectuelle de haut niveau, et qui aboutit à une dimension plus directement professionnelle, encadrée par des maîtres éminents et hautement cultivés.

Il convient d'édicter, très brièvement, les principes directeurs et l'esprit général de la *licentia docendi* telle qu'on pourrait la proposer aujourd'hui, de manière revisitée : par ce concours, il s'agirait d'apprécier au plus haut degré la culture générale du candidat, au sens de l'*εγκύκλιος παιδεία* des grecs, c'est-à-dire à la fois la maîtrise des savoirs élémentaires dans chaque discipline et le degré d'approfondissement auxquels l'étudiant est parvenu sur tel ou tel objet précis : la *licentia docendi* serait le vecteur d'une réelle excellence intellectuelle, mettant particulièrement l'accent sur la maîtrise de la langue française, sur la richesse de l'expression – en lettres comme en sciences – et la précision du vocabulaire qui s'y exprime. Une part significative serait dévolue aux arts, aux sciences mathématiques et expérimentales.

Aussi, la *licentia docendi* n'aurait pas pour seul office de certifier les futurs professeurs des écoles ; le rayonnement dont ce concours éminent doit faire l'objet, par-delà le recrutement des futurs maîtres, implique qu'il soit crédité d'une valeur intellectuelle générale qui rende

possible sa pleine reconnaissance dans des filières universitaires ou professionnelles, au-delà du seul registre de l'enseignement. Ainsi s'agirait-il de faire de la *licentia docendi* un concours très exigeant sur le plan intellectuel pour garantir, outre sa valeur intrinsèque, son rayonnement et son entière reconnaissance dans d'autres domaines que ceux de l'enseignement primaire comme le journalisme, les métiers de la culture et des sciences humaines, les formations littéraires et scientifiques.

Sa grande exigence permettrait aux étudiants qui n'obtiennent pas l'*inceptio* ou qui souhaitent se réorienter dans un autre domaine, de bénéficier d'un diplôme de culture générale de haut niveau. Il convient, à ce titre, que les épreuves elles-mêmes ne soient pas excessivement spécialisées : « il est temps, enfin, que l'École normale ne prépare plus seulement des brevetés, mais des hommes (...). Gardons-nous de faire de l'art de l'éducation un art trop spécial : il a sans doute ses règles, ses procédés, sa tradition ; mais il a surtout son principe intérieur de vie qui se confond (...) avec le libre mouvement d'un esprit sain et bien cultivé » (Félix Pécaut, *L'éducation publique et la vie nationale*).

Le second principe de la *licentia docendi* revisitée par les exigences contemporaines, consisterait à proposer, pour chaque épreuve, un cadre culturel précis et un programme plus ou moins circonscrit à partir desquels, d'une part, la consolidation et l'approfondissement des connaissances peuvent débiter ; et d'autre part, des séminaires de haut niveau par des spécialistes de telle ou telle œuvre au programme dans les instituts de formation, auraient pour finalité une véritable émulation intellectuelle. Mais ce cadre s'entendra toujours avec un certain degré d'ouverture culturelle pour les œuvres et les objets qui attisent la curiosité du candidat. Il rendrait possible une véritable liberté intellectuelle, « l'étudiant académiquement libre » pour le dire comme Friedrich Nietzsche, dans la cinquième conférence *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*. Une exploration résolue des univers culturels que le professeur par ses indications encourage, et au besoin suscite. Le programme pour chaque épreuve serait un guide qui oriente les révisions, mais il n'en marquera nullement les limites.

Une question demeure toutefois. Elle peut s'exprimer de la manière suivante : quels sont les objets, la nature et la finalité de l'instruction qu'il convient aux futurs professeurs des écoles ? Leur formation culturelle doit-elle être téléologiquement orientée vers ce qu'ils auront à enseigner aux enfants, c'est-à-dire principalement vers la maîtrise d'un savoir ou faut-il au contraire « qu'un instituteur soit instruit, non pas en vue d'enseigner ce qu'il sait, mais afin d'éclairer quelque détail en passant, toujours à l'improviste, car les occasions, les éclairs d'attention, le jeu des idées dans une jeune tête ne peuvent nullement être prévus » (Alain, *Propos sur l'éducation*, XXXIII) ?

Prenons garde à bien circonscrire la tension théorique dont il s'agit : le problème n'est pas de savoir si ce que doivent connaître les professeurs devrait se limiter à ce qu'ils auront à enseigner. En effet, avec Condorcet, on pourrait répondre qu'« un [cours] élémentaire ne peut être bien fait que par ceux qui ont appris beaucoup au-delà de ce qu'il renferme ; on expose mal ce que l'on sait lorsqu'on est arrêté à chaque pas par les bornes de ses connaissances » (Nicolas Condorcet, *Cinq Mémoires sur l'instruction publique*). Il convient de déterminer précisément si

la formation culturelle doit tenir compte, par ses objets et par les disciplines enseignées, mais aussi par les exercices, par la consolidation et les révisions qu'elle rend possible, du fait qu'elle s'adresse dans une très large mesure à de futurs maîtres d'école.

Pour le dire encore autrement : le choix des objets et la nature de l'instruction reçue au cours de la formation culturelle doivent-ils dépendre, bien que non-exclusivement, de ce que les professeurs auront à enseigner dans les classes, et si oui dans quelle mesure ; ou bien doivent-ils se fonder sur les seules exigences d'une culture générale de haut niveau où l'instruction ne doit être qu'une fin en soi, sans considérer les difficultés et la spécificité des objets que les futurs titulaires auront à faire apprendre ?

Cette dimension nous amène à introduire la notion à partir de laquelle se trouverait pensé le modèle philosophique de la *licentia docendi* : celle de culture scolaire. Or l'expression « culture scolaire » s'entend, classiquement, en un double sens : il désigne, de fait, l'ensemble des objets culturels qui sont enseignés dans un système scolaire considéré, à une époque et dans un lieu donné. Mais il qualifie également, non pas tant un état de fait mais, sur le registre de la prescription, ce qui vaut la peine d'être enseigné à l'école. C'est cette définition de droit, qui pose la délicate question des valeurs autant que celle des bases (le savoir élémentaire), qui retiendra dans la suite de l'analyse notre attention, en vue de la constitution exemplaire d'un homme universellement cultivé, *ὄλος πεπαιδευμένος*.

Culture scolaire et savoir élémentaire

La notion de savoir élémentaire se distingue par son caractère polysémique : « la notion d'élémentarité est une notion qui renvoie à une réalité relative : il y a des éléments qui seraient plus élémentaires que d'autres. Par conséquent, on a affaire ici à une notion qui, tout en signifiant l'idée de simplicité, désigne une réalité complexe. Dans l'idée d'élémentarité, il y aurait donc, sinon une dialectique, du moins une tension entre la simplicité et la complexité. Cette notion est également ambivalente, (...) elle peut désigner à la fois ce qui est reçu comme un état de fait, un donné ou un « déjà là », et ce qui est le fruit d'une conquête, d'un travail, c'est-à-dire d'une construction, notamment par analyse (chimique, conceptuelle, ou problématique). De plus, l'ambivalence caractéristique de cette notion est due au fait que l'élémentaire est affecté d'une connotation à la fois positive et négative : positive dans le sens où elle désigne l'essentiel ; négative dans sa valeur péjorative. Mais en tant que la notion d'élémentarité fait signe vers la simplicité, elle a sans doute un rapport avec le monde des valeurs » (Alain Trouvé, *La notion de savoir élémentaire à l'école : doctrine et enjeux*).

La détermination du savoir élémentaire est ce qui est à la fois le plus concret et le plus abstrait, dépendant sans doute de chaque discipline, en raison de la nature propre de ses objets : les lettres en littérature, les nombres en arithmétique, mais en géographie par exemple, quels sont les savoirs élémentaires constitutifs de cette discipline ?

En outre, il convient de distinguer rigoureusement le manuel élémentaire de l'abrégé.

Abréger, c'est resserrer, contracter un long ouvrage ; mais présenter les premiers germes et la matière d'une science, c'est l'élémenter, c'est-à-dire « prendre dans chaque science les faits dominants, fondamentaux, les exposer avec assez de détails pour qu'ils apparaissent bien clairement à l'esprit de l'enfant et se fixe solidement dans sa mémoire » (Paul Bert, « Avant-propos » à *La Deuxième année d'enseignement scientifique*).

Les savoirs élémentaires confèrent déjà une certaine autonomie intellectuelle et une profonde confiance dans l'homme de science éclairé ; ils peuvent servir, par combinaison, de base à des études plus prolongées. Ils sont ce qui rend possible une certaine unité du savoir : car « les éléments y sont une véritable partie de la science, resserrée dans d'étroites limites, mais complète en elle-même » pour le dire comme Pierre Kahn, dans *Condorcet, l'école de la raison*. Toutefois, tout en y insistant, la culture du maître ne saurait se limiter aux éléments des sciences, dans la mesure où le savoir élémentaire qualifie non pas une culture commune, avec le caractère limitatif qu'elle peut impliquer, mais cela même qui permet l'ouverture et le prolongement résolu vers des connaissances de plus en plus complexes et approfondies, jusqu'à la recherche d'une certaine rareté. En effet, « l'autorité du maître se fonde sur son savoir, y compris pour les instituteurs : et il faut être savant pour distinguer les vrais éléments d'une science, pour ne pas confondre un enseignement élémentaire avec un enseignement approximatif ». C'est le haut savoir lui-même qui confère la maîtrise de ce savoir.

Il serait pertinent d'organiser le recrutement des maîtres sur la base des différentes épreuves de la *licentia docendi* et de l'*inceptio*, à partir de chaque discipline, sa nature et ses objets propres, c'est-à-dire sur la spécificité de chaque composante de la culture scolaire, tout en montrant par-là même son unité intrinsèque : la nature des épreuves reposerait sur la spécificité épistémologique de chaque discipline. Se posera à cet égard et à cette occasion le problème, non pas seulement des épreuves, mais de la formation culturelle qui permet entre autres choses de les préparer sérieusement. Pour chaque matière, les principes de cette formation se trouveraient déductivement énoncés par rapport à l'analyse épistémologique de ses objets ; et à ce titre, il ne s'agit nullement de distinguer, dans deux parties différentes, la formation du recrutement des maîtres, qui sont comme le *janus bifrons* d'un même processus, mais de faire découler leurs principes respectifs de la spécificité, pour chaque discipline, de la culture scolaire elle-même.

Dans les arcanes de ce système de formation et de recrutement, un périlleux voyage de formation amènerait à traverser l'immensité du territoire russe, à rencontrer aventureusement les *Djinn*s de la musique de Gabriel Fauré, à combattre avec ardeur au côté de Charlemagne pour l'extension de l'Empire Carolingien, à percer les doux mystères des îlots de Langerhans pancréatiques et des polygones de la géométrie euclidienne. La formation intégrale des « légions de maîtres et de maîtresses », pour reprendre l'élégante expression de Félix Pécaut, s'étendait enfin aux livres, jusqu'à découvrir « la tâche infinie de la littérature ».

C'est une forme d'*Iliade scolaire*.

Conclusion

Par le truchement de deux concepts, *licentia docendi* et *inceptio*, pourrait s'édifier tout un modèle de formation et de recrutement des maîtres, placé sous le signe du rayonnement des meilleurs. Il aurait une vocation particulière : celle de poser les premières pierres d'une étincelante cathédrale capable de parer, grâce à une formation acrobatique et double, les assauts continuellement réitérés des conquistadors de l'ignorance qu'incarnent les nouveaux apôtres du nihilisme contemporain. Souvenons-nous de la précieuse mise en garde que formulait Francis Bacon : « si l'incurie moderne n'a pas accordé toute l'attention nécessaire au choix des instituteurs et des professeurs, la sagesse ancienne, elle, celle des époques les plus valeureuses, a toujours porté plainte, à juste titre, contre le fait que les États s'occupent trop de leurs lois, et négligent trop les questions d'éducation » (*Du Progrès et de la promotion des savoirs*).

Avec la distinction entre deux concours pensés sous le prisme de la complémentarité, d'une forme de *ratio studiorum* au sens où l'entendaient les jésuites, s'esquisse alors un modèle qui demeure conforme aux principes de la *successivité* : d'abord une formation à dominante académique, sanctionnée par un concours exigeant qui repose sur la notion même de culture générale, *εγκύκλιος παιδεία*, et l'excellence intellectuelle dont elle rayonne ; puis une affirmation progressive de la dimension professionnelle, qui conjugue le noble souci de l'idéal et l'exigence tangible de l'effectivité. Cette formation aboutit au terme d'un périlleux mais passionnant voyage, au solennel acte de maître qui confère au jeune étudiant les insignes de professeur. Accompli, le maître incarne à la fois le *πολύτροπος ἀνὴρ* d'Homère et le *ὄλος πεπαιδευμένος* d'Aristote. La *Licentia docendi*, *gradus* médiéval depuis longtemps emporté, balayé comme paille et poussière, rayonnerait encore de son auguste éclat dans les bibliothèques savantes de nos historiens accablés. L'*Inceptio*, à la fois séance inaugurale lors de laquelle s'exhibent les talents précoces des sveltes professeurs, et cérémonie solennelle qui en symbolise l'aboutissement, constituerait à la fois le paroxysme d'une formation et le commencement d'une aventure fascinante.

C'est par cette figure au double visage, *janus bifrons*, que nous pouvons concevoir ce qui précisément excède l'alternative entre le modèle successif et le modèle par alternance de la formation des maîtres. Ce système repensé, inviterait à sortir de l'inconvenance du modèle successif, qui « conduit à recruter des jeunes par concours sans aucune vérification de la solidité de leur choix professionnel », avec un recrutement dépourvu de dimension pratique pouvant apprécier le talent des jeunes maîtres. Il permettrait aussi d'échapper à l'invalidité du modèle consécutif, par lequel on voudrait précisément accueillir dans les classes tous les aspirants à la fonction de maître, et dont la profusion et l'inaptitude inscriraient ce modèle sur le registre sinon de l'impossibilité, à tout le moins du désordre.

Les deux modèles de formation puis de recrutement, le premier défini par la *licentia docendi* et le second par l'*inceptio*, conjuguent les vertus de l'alternance et de la successivité : les hautes valeurs de la culture scolaire dans la diversité même de ses objets, jointes à l'unité d'une cohérence organique qui en marque les articulations possibles, visent à éclore les talents du jeune maître, sous le prisme et le rayonnement des meilleurs, jusqu'à découvrir lors de cette

exaltation de la raison, des univers d'une impondérable richesse. Ainsi la certification universitaire (*licentia docendi*) cristallise-t-elle l'ensemble des vertus du modèle successif, lesquelles se doublent alors des plus grands mérites du modèle par alternance, culminant dans le concours même de l'*inceptio*.

Encore conviendrait-il de se confronter à l'objection du maître ignorant, telle qu'elle est théorisée dans le livre de Jacques Rancière qui en porte l'intitulé. Pourquoi le *magister* devrait-il être pleinement cultivé ? L'enseignement ne pourrait-il pas consister en une forme d'accompagnement, de compagnonnage ? Jacques Rancière, dans le *Maître Ignorant*, invite à considérer la notion d'égalité des intelligences entre les élèves eux-mêmes mais aussi dans la relation entre professeur et élèves. Néanmoins, « dans l'inégal rendement des apprentissages intellectuels divers, ce que tous les enfants d'hommes apprennent le mieux, c'est ce que nul maître ne peut leur expliquer, la langue maternelle » pour le dire dans les termes percutants de l'Association *Reconstruire l'école* : « Propositions pour une réforme de la formation des enseignants » en 2005. C'est pourquoi même un enseignement horizontal ne saurait totalement s'affranchir d'une capacité exploratrice, à s'enrichir du langage humain. Au contact d'un maître qui a préalablement cultivé les nuances subtiles et les grandes richesses de ce langage, et qui maîtrise en conséquence un vocabulaire précis, varié, d'une grande finesse, les élèves acquièrent un degré notable de familiarité avec la langue. Le professeur incarne non pas tant une éminence qu'une ouverture vers les chemins de la littérature, les sentiers de la science et de la pensée. C'est un sauteur, toujours en cheminement.

Enfin, il serait intéressant, sur le modèle aristotélicien des *Politiques*, de comparer avec rigueur les vices et les vertus du système actuel de formation et recrutement des professeurs des écoles, c'est-à-dire de confronter ses disconvenances et ses mérites, au modèle théorique dont nous avons présenté l'idée. La *licentia docendi* désigne le temple de la culture scolaire, sanctuaire des lettres et des arts, académie des sciences mathématiques et expérimentales, rayonnement de l'intelligence humaine et des plus hautes productions de l'esprit, gardienne des plus grandes richesses du langage humain. L'*inceptio* est une communion du réel et de l'idéal par laquelle s'illustre l'exemplarité des meilleurs : une cérémonie solennelle au cours de laquelle le professeur chevronné remet au jeune maître les insignes de sa future fonction, professant les formules consacrées. Puis il proférerait à ses collègues et amis, professeurs talentueux et expérimentés, ces quelques paroles de Charles Péguy, témoignage d'une immense et profonde fierté : « nos jeunes maîtres étaient beaux comme des hussards noirs. Sveltes ; sévères ; sanglés. Sérieux, et un peu tremblants de leur précoce, de leur soudaine omnipotence ».

Bibliographie

- Alain, *Propos sur l'éducation*, éditions PUF, 1990.
Arendt (H.), *La crise de la culture*, Editions Gallimard, 1972.
Augustin, *De Magistro*, éditions Klincksieck, 1988.
Bacon (F.), *De la Dignité et de l'accroissement des sciences*, éditions Charpentier, 1852.

Bacon (F.), *Du Progrès et de la promotion des savoirs*, éditions Gallimard, 1991.

Bacon (F.), *La Nouvelle Atlantide*, GF-Flammarion, 1997.

Baillargeon (N.), *Éducation et Liberté*, Lux éditeur, 2005.

Baudelot (C.), *L'École capitaliste en France*, François Maspero, 1971.

Blais (M.-C.), Gauchet (M.), Ottavi (D.), *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Bayard, 2002.

Boudinet (G.), *Arts, Culture, valeurs éducatives*, l'Harmattan, 2008.

Castillo (M.), *Kant et l'avenir de la Culture*, éditions PUF, 1990.

Chalmel (L.), *Réseaux philanthropiques et pédagogie au XVIII^e siècle*, 2004.

Chervel (A.), *La culture scolaire. Une approche historique*, Belin, 1998.

Comte (A.), *Cours de philosophie positive*, Hermann, 1998.

Condorcet (N.), *Cinq Mémoires sur l'instruction publique*, GF-Flammarion, 1994.

Condorcet (N.), *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*, Flammarion, 1998.

Denis (D.), Kahn (P.), *L'école républicaine et la question des savoirs*, CNRS Editions, 2003.

Dubreucq (E.), *Une éducation républicaine : Marion, Buisson, Durkheim, Vrin*, 2004.

Durkheim (E.), *L'Évolution Pédagogique en France*, PUF, 1938.

Erasme (D.), *Déclamatio de Pueris*, éditions Klincksieck, 1990.

Fénelon (F.), *Traité de l'éducation des filles*, éditions Klincksieck, 1994.

Garin (E.), *L'Éducation de l'homme moderne*, Fayard, 1968.

Hadot (I.), *Arts libéraux et philosophie dans la pensée antique*, Vrin, 2006.

Hélène (G.) (Dir.), *L'école et ses contenus, Recherches historiques sur le XIX^{ème} et le XX^{ème} siècles*, L'Harmattan, 2004.

Jaeger (W.), *Paideia*, éditions Gallimard, 1988.

Kahn (P.), *Condorcet, l'école de la raison*, Hachette Education, 2001.

Kambouchner (D.), *Une École contre l'autre*, éditions PUF, 2000.

Kambouchner (D.), Jacquet-Francillon (F.), *La Crise de la culture scolaire*, PUF, 2005.

Kant, *Réflexions sur l'éducation*, Trad. Française Alexis Philonenko, Vrin, 1966.

Kintzler (C.), *Condorcet, L'instruction Publique et la naissance du citoyen*, Folio Essai, 1987.

Michéa (J.-C.), *L'Enseignement de l'ignorance et ses conditions modernes*, Climat, 2006.

Nietzsche, *Sur l'avenir de nos Etablissements d'enseignement*, Gallimard, 1973.

Pécaut (J.-F.), *L'éducation publique et la vie nationale*, Hachette, 1897.

Platon, *Phédon*, éditions « Les Belles Lettres », 1967.

Plutarque, *De l'éducation des enfants*, dans *Œuvres complètes de Plutarque*, Hachette, 1870.

Poincaré (H.) *La valeur de la sciences*, Ernest Flammarion, 1911.

Prost (A.), *Histoire de l'enseignement et de l'éducation IV. Depuis 1930*, Perrin, 2004.

Rabelais (F.), *Gargantua*, éditions Pocket Classiques, 1998.

Rabelais (F.), *Pantagruel*, éditions Pocket Classiques, 1998.

Rancière (J.), *Le Maître ignorant, cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Fayard, 1987.

Reboul (O.), *La Philosophie de l'éducation*, éditions PUF, 1989.

Schiller, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, Aubier, 2002.

Terral (H.), *L'école de la République une anthologie, 1878-1940*, Centre national de documentation pédagogique, 1999.

Vergely (B.), *Pour une École du savoir*, Editions Milan, 2000.