

FORMATION DES MAITRES

La recherche d'une plus grande efficacité de l'enseignement à ses divers niveaux s'impose avec une importance accrue pour de nombreuses raisons liées au progrès des sciences et à l'évolution sociale de l'après-guerre : révision du contenu et de la mise en oeuvre des programmes, changements de structures déterminés par la prolongation de la scolarité obligatoire, demande massive pour plus d'éducation dans les milieux sociaux jusqu'ici moins favorisés, organisation de l'orientation des élèves et des étudiants, exigences scientifiques croissantes à tous les niveaux de la qualification professionnelle.

Pour l'enseignement du premier degré, jusqu'à l'âge de onze ans, il ne s'agit plus de donner un bagage encyclopédique pour la vie, mais de préparer l'enfant à continuer à apprendre. Pendant le cycle suivant, de la sixième à la troisième, les professeurs ne doivent plus seulement « faire le programme » mais déceler les aptitudes aux études ultérieures, théoriques ou appliquées, et participer activement à l'orientation. Enfin, à tous les niveaux, l'école doit former des garçons et des filles capables de s'exprimer et de posséder assez d'autonomie personnelle pour être à même de se situer.

Une telle mutation des conceptions et des missions pédagogiques pourrait-elle se réaliser sans changements profonds dans la formation des maîtres ? En outre, le dogmatisme des enseignements est dénoncé de tous côtés.

De nombreuses autres considérations obligent à repenser au fond cette formation ; citons par exemple : l'enrichissement des moyens d'information des enfants qui dorénavant acquièrent hors de l'école, notamment par la télévision, des connaissances que le maître doit ordonner et non pas ignorer ; l'abondance des informations produites par les sociétés modernes qui réclament du maître la capacité d'apprendre à ses élèves à les classer et à les jauger, au lieu de les subir ; la rapide transformation des modes de vie qui oblige le professeur, s'il veut encore être considéré comme un maître par ses élèves, et non comme un rêveur innocent, à savoir sortir du monde clos et abrité de l'université, à être capable de prendre

* Rapport final de la commission I A « Formation *des maîtres* ». Ce rapport reprend presque mot pour mot les termes du rapport initial présenté à la commission, rédigé par Bertrand GIROD DE L'AIN, à la suite des réunions d'un groupe de travail préparatoire présidé par le recteur CAPELLE.

des contacts à l'extérieur, afin de comprendre son temps au lieu de vivre en marge, d'être susceptible de supporter la discussion avec les parents et les élèves sur son enseignement.

Tout en estimant qu'un colloque spécial pour traiter de ce sujet immense serait nécessaire, il nous a cependant paru indispensable de dégager à Caen quelques idées générales sur la formation des maîtres et plus particulièrement sur les conceptions et les missions de l'enseignement supérieur à ce propos.

I. - UNE CONDITION DE DÉPART : LA RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

L'université, par ses activités de recherche, est de plus en plus souvent à l'origine de créations ou de transformations de produits manufacturés. On constate en effet que les changements, les innovations proviennent le plus fréquemment de « remises en cause » dues à des recherches fondamentales et appliquées et non de simples améliorations imaginées au niveau des ateliers de fabrication. Il ne peut en être autrement en pédagogie.

Là, également, c'est de recherches fondamentales et appliquées menées systématiquement que sortiront des constatations précises sur le fonctionnement de l'enseignement, bases de toute action rénovatrice, des découvertes et des innovations qui transformeront cette « production », c'est-à-dire l'éducation et la transmission du savoir. Or, ce rôle d'observateur scientifique d'une réalité, de découvreur, l'enseignement, supérieur ne l'assume guère en ce qui concerne la recherche pédagogique. Les gouvernements successifs n'ont offert aucun moyen à ce propos et l'université n'en a pas réclamé. Mais les transformations — et elles seront de plus en plus fréquentes dans une civilisation en mouvement — dans les systèmes de formation des maîtres nécessitent de telles recherches. C'est pourquoi nous estimons que nous devons traiter d'abord de la recherche pédagogique.

Il ne faut pas cacher que dans le monde entier les résistances sont fortes à l'emploi de méthodes et d'analyses scientifiques de recherche, non plus à l'égard de la matière ou de groupes humains extérieurs, mais à propos de l'enseignement et des enseignants. Accepter de faire des études ne portant plus sur les autres mais sur soi-même ou sur ses collègues demande toujours du courage. D'autant plus que les conservateurs ne veulent voir dans la transmission du savoir qu'un acte intime relevant de chaque professeur, dont l'analyse est sacrilège, une opération artisanale voire artistique purement individuelle ne relevant que de l'inspiration de chacun et ne pouvant faire l'objet d'investigations. Ils repoussent toute approche systématique au nom de la défense de leurs libertés. L'université peut-elle se réfugier dans une telle conception qui ferait de la pédagogie un domaine mystérieux, accessible seulement à l'intuition de chacun, alors que, par exemple, l'église catholique maintenant, non seulement admet le bien-fondé d'enquêtes sociologiques et psychologiques sur la fréquentation religieuse, mais en assure le financement ?

De nombreux maîtres des différents ordres d'enseignement commencent à dénoncer le côté rétrograde, voire moyenâgeux, d'une telle attitude. Certains tentent de défricher le terrain. Dépourvus de moyens, laissés dans l'isolement, ils sont dans la plupart des cas condamnés à l'artisanat et à une faible efficacité.

A l'image des mesures prises depuis vingt ans par les pays modernes, il convient que des ressources substantielles soient affectées en France à des recherches pédagogiques. Le champ de ces recherches est immense. Elles doivent en effet porter sur les méthodes de la transmission, sur les contenus, sur les acquisitions réelles par les élèves et les étudiants, sur la communication qui s'effectue entre le maître et l'élève, etc. et aussi sur la valeur proprement éducative de l'enseignement, sur les structures des établissements et leur mission socio-culturelle. Il nous faut donc avoir en France une stratégie de la recherche pédagogique.

Voici à ce sujet quelques propositions

1° — Reconnaissance par le gouvernement de la recherche pédagogique qui concerne un demi-million de maîtres et onze millions d'élèves, comme une des actions prioritaires de recherche, et en conséquence, octroi de crédits importants au lieu des sommes actuelles qui sont insignifiantes. Réorganisation, au sein du ministère de l'Education nationale, d'un service de la pédagogie chargé de fixer les grandes options, de gérer les crédits d'étude et d'expérimentation, de préparer l'application des conclusions dégagées dans les divers secteurs.

2° — Création d'un conseil de la recherche pédagogique chargé notamment de proposer des thèmes de recherche et de susciter une émulation. Il devrait associer des enseignants des diverses disciplines — et nécessairement des professeurs de faculté — des spécialistes des sciences de l'éducation et des représentants des organismes ou services intéressés par la recherche en éducation.

3° — Création d'un Institut national des sciences de l'éducation, organe d'action permanent du conseil de la recherche pédagogique, chargé d'inspirer, d'orienter et de coordonner les recherches, de suivre les expériences en cours et de fournir des informations d'intérêt commun.

4° — Création dans chaque université d'un institut interdisciplinaire d'études pédagogiques qui aura l'autorité nécessaire pour expérimenter dans les établissements d'enseignement du ressort. Des dispositions administratives et réglementaires devront être prises pour permettre en outre la mise en place d'un secteur expérimental d'établissements pilotes. Cet institut aura, en plus de sa tâche de recherche, une mission, exposée plus loin, de formation pédagogique des futurs enseignants.

5° — Recrutement pour ces instituts d'un personnel constitué, pour une part, de spécialistes des différentes disciplines intéressées et, pour une autre, de chercheurs se spécialisant dans les sciences de l'éducation. Pour ces derniers, il conviendrait de créer des débouchés et des possibilités de carrière totalement inexistantes actuellement.

Ajoutons que ces créations ou aménagements d'organismes sont nécessaires mais nullement suffisants pour que s'instaure un climat nouveau. Celui-ci réclame des initiatives dont l'enseignement supérieur devrait donner l'exemple. C'est ainsi qu'il faudrait profiter de la réforme des études de lettres et de sciences pour que, dans chaque discipline, les professeurs s'interrogent sur les finalités et les modalités de l'enseignement et établissent en commun avec leurs maîtres-assistants et assistants

des études cohérentes avec des professeurs raisonnables. De telles démarches, amorcées dans plusieurs facultés, posent des problèmes concrets de pédagogie dont l'ampleur apparaîtra au grand jour. Ainsi, clairement posés, ils pourront faire l'objet de recherches systématiques.

II. - LA FORMATION INITIALE DES PROFESSEURS

Les futurs maîtres de tous les ordres d'enseignement doivent recevoir une triple formation :

- académique, couvrant la ou les disciplines à enseigner ;
- psychopédagogique ;
- professionnelle.

Le contenu et la structure des formations académiques ainsi que ceux des concours de recrutement, ont été volontairement laissés de côté par la commission. Il s'agit d'un sujet trop vaste débordant sa mission puisqu'il embrasse toute la réforme de l'université.

Les deux autres types de formation méritent d'autant plus d'intérêt qu'ils sont fort négligés en France. A ce propos, l'actuelle réforme des études supérieures de lettres et de sciences, conçue en partie pour répondre aux besoins de la formation des professeurs, n'a rien changé. Les formations psychopédagogiques et professionnelles restent trop brèves et dogmatiques ou réduites à des stages de pure pratique.

Or les systèmes scolaires modernes ont tous, selon des formules différentes, le même objectif : déceler les aptitudes des élèves de tous les milieux sociaux, compenser au maximum par l'éducation les handicaps culturels de départ, orienter.

Ainsi les écoles normales devraient être rénovées pour retrouver leur vocation professionnelle qu'elles ont largement perdue ; recrutant leurs candidats parmi les bacheliers et leur offrant une scolarité de deux années, ce qui est un minimum, elles assureraient une formation à la fois académique, psychopédagogique et professionnelle. Il s'agirait d'établissements d'enseignement supérieur court reliés à l'institut interdisciplinaire d'études pédagogiques de l'université voisine.

Le problème est plus complexe pour les futurs professeurs du secondaire. En effet, ils sont recrutés parmi les diplômés des facultés qui, lorsqu'ils y entrent, n'ont, pour la plupart, pas encore choisi leur futur métier. Peut-on dans ces conditions prévoir une formation psychopédagogique et professionnelle se déroulant parallèlement aux études de faculté ? Cette conception est séduisante et comporte bien des avantages : connaître par des stages — d'abord passifs — les réalités du métier avant d'y être jeté, avoir le temps d'assimiler des connaissances sérieuses en psychologie de l'enfant par exemple. Toutefois, cette formule a de graves inconvénients : elle obligerait les futurs enseignants à choisir leur profession plus tôt que les autres étudiants. Ce caractère discriminatoire est contestable dans son principe et fâcheux dans ses effets. Cela risquerait de n'amener à l'enseignement que les étudiants les plus médiocres, recherchant une assurance. Après en avoir longuement débattu, la commission a préféré les dispositions suivantes.

1^{er} PHASE UNE INITIATION A LA COMMUNICATION

La pédagogie n'est, pour l'un de ses aspects essentiels, qu'une des formes de la communication. Or celle-ci fait de plus en plus l'objet de recherches, d'analyses ayant déjà abouti à des enseignements : études psycho-sociologiques des groupes et de leur vie propre, études sur les réseaux de communication, informatique, problème de l'expression, etc. Savoir communiquer, c'est-à-dire se faire comprendre, devient d'ailleurs l'un des problèmes majeurs du monde moderne : résumer clairement sa pensée pour ses supérieurs ou ses subordonnés, être capable d'établir ce dialogue ouvert sans lequel le « message » ne passera pas. L'ayant compris, la plupart des grandes écoles donnent des initiations sur ces thèmes aux futurs cadres. Rien de comparable n'a été entrepris dans les facultés où les étudiants, vivant souvent dans un isolement épargné à leurs camarades des grandes écoles, ont encore plus besoin qu'eux d'apprendre à communiquer facilement, d'acquérir cette assurance vis-à-vis d'interlocuteurs qui dans la vie ne seront pas toujours bienveillants. Le nouveau premier cycle des facultés des lettres et des sciences devrait être assoupli par l'introduction, pour toutes les séries scientifiques ou littéraires, d'une partie de programmes à option. La communication pourrait être l'une de ces options, au moins dans le cadre d'activités dirigées ou de conférences de méthodes. On pourrait notamment la conseiller à ceux qui songent déjà à la carrière enseignante.

2^e PHASE : LA FORMATION PSYCHO-PÉDAGOGIQUE ET SOCIALE

La nécessité d'une telle formation est maintenant reconnue par un nombre croissant de professeurs. Celle-ci, qui serait donnée dans les instituts interdisciplinaires d'études pédagogiques, aura un triple aspect :

– *Psychologie et sociologie de l'éducation.*

Cela comprend notamment l'enfance, l'adolescence, le développement de la personnalité (aspects psychomoteurs, affectifs, intellectuels et sociaux) ; les processus d'apprentissage ; la relation entre le maître et l'élève ; les fins et les méthodes d'éducation, des éléments d'histoire de l'éducation et d'éducation comparée ; l'organisation et l'enseignement ; les services d'orientation scolaire. Il ne s'agira pas d'un enseignement dogmatique et livresque mais de la présentation concrète d'éléments de référence et de réflexion.

– *Pédagogie de chaque discipline aux différents niveaux.*

Celle-ci doit être élaborée par les enseignants eux-mêmes dans le cadre de l'institut interdisciplinaire d'études pédagogiques en bénéficiant de toutes les études et informations qu'auront pu recueillir de tels organismes dans une discipline ou une autre.

– *Techniques pédagogiques.*

Citons entre autres : dynamisme des groupes et conduite des réunions ; techniques d'observation et d'expérimentation en milieu scolaire ; méthodes d'évaluation des connaissances et des capacités ; contrôle des résultats ; élaboration du dossier scolaire ; moyens audio-visuels d'enseignement. Là encore, il s'agit d'exercices et d'applications.

Les instituts interdisciplinaires d'études pédagogiques succéderaient avec une mission beaucoup plus large aux centres pédagogiques régionaux, ainsi qu'aux centres de formation des maîtres de C.E.G. Les futurs enseignants y trouveraient des laboratoires mettant à leur disposition tous les moyens et machines pédagogiques modernes.

Ces instituts seraient en outre ouverts aux personnes appelées à assurer un enseignement momentanément ou à temps partiel.

A quel moment donner cette formation? La question réclamerait une étude approfondie qui n'a jamais été entreprise en France. On peut très bien concevoir que les étudiants soient libres de décider du moment où ils la suivront, mais qu'ils soient obligés d'attester d'un certain nombre de connaissances dans ce domaine pour être habilités à enseigner. Toutefois une partie importante de cette formation, surtout ses aspects plus professionnels, comme l'initiation aux techniques pédagogiques, devrait avoir lieu après les diplômes universitaires, c'est-à-dire pendant l'année actuellement appelée « stage pratique » pour les candidats au professorat de certifié.

3° PHASE : LA FORMATION PROFESSIONNELLE

L'année de préparation professionnelle devrait être étoffée et repensée. Il faudrait que le candidat-professeur fasse des stages dans différents types d'établissements. Est-il concevable qu'un professeur qui aura à orienter une partie de ses élèves vers le technique puisse n'avoir jamais pénétré dans un lycée technique ? Quant aux stages, il faudrait qu'ils ne soient plus seulement l'apprentissage par mimétisme d'un certain empirisme du métier dans des classes de professeurs chevronnés. Ils devraient faire l'objet de réflexions et de discussions sur les méthodes et les techniques employées par les professeurs dont les stagiaires ont suivi la classe — discussions animées par le professeurs de l'institut interdisciplinaire d'études pédagogiques. Cela se pratique déjà pour les candidats au professorat de C.E.G., mais non pour les stages destinés aux professeurs certifiés. D'autre part, les stagiaires devraient pouvoir suivre différentes recherches dans les établissements expérimentaux contrôlés par l'institut interdisciplinaire d'études pédagogiques.

Il est indispensable qu'une année à plein temps de préparation professionnelle soit obligatoire pour être recruté comme professeur, quel que soit le titre académique ou le concours passé : licence, maîtrise, C.A.P.E.S. ou agrégation. En effet, l'Education nationale ne distingue pas encore assez nettement deux de ses fonctions cependant fort différentes. En tant qu'Université, elle dispense des enseignements supérieurs sanctionnés par des titres garantissant seulement l'acquisition de certaines connaissances théoriques. Mais l'Education nationale est d'autre part un employeur qui doit recruter son personnel. A ce titre, elle doit fixer des critères de qualification et de recrutement correspondant à ses besoins.

Cette distinction existe déjà, mais elle ne nous paraît pas assez marquée. C'est bien, en effet, en tant qu'employeur que l'Education nationale fixe pour ses concours de recrutement de professeurs, des programmes différents et plus généraux que ceux des titres universitaires des disciplines correspondantes.

Mais cette distinction ne porte que sur le contenu académique de la formation. C'est-à-dire que pour recruter ses professeurs de lycée, l'Education nationale ne

fixe ses exigences propres que dans le domaine des disciplines à enseigner. Les autres employeurs sont en général plus exigeants, soit qu'ils réclament au départ des connaissances orientées vers les métiers qu'ils offrent, soit aussi qu'ils les dispensent après l'embauche : par exemple, les entreprises industrielles modernes font de plus en plus souvent « tourner » les jeunes ingénieurs afin de leur donner une connaissance synthétique des différentes catégories de service et aussi d'apprécier leurs aptitudes. Enfin, et de plus en plus fréquemment, elles font subir aux jeunes cadres qu'elles recrutent une période d'essai de plusieurs années. Il nous paraîtrait inconcevable, alors que la pénurie en diplômés de l'enseignement supérieur va rapidement disparaître, que l'Education nationale, ne formulant pas des exigences de recrutement à la fois plus précises et plus étendues, se place en situation d'infériorité vis-à-vis des employeurs privés, c'est-à-dire qu'elle admette de recruter ceux que les autres n'accepteront pas.

Il nous semble donc que l'Education nationale devrait réexaminer sa politique de recrutement, et de trois façons :

1° — Fixer des critères de recrutement qui ne soient plus seulement académiques. Progressivement, et en annonçant ses décisions suffisamment longtemps à l'avance, le ministère devrait indiquer qu'il exige d'autres connaissances théoriques (psycho-pédagogiques) et un minimum d'aptitudes pratiques pour ses concours de recrutement (partie théorique du C.A.P.E.S., agrégation, etc.).

2° — Exiger les connaissances professionnelles moins limitées que celles dispensées dans les stages du C.A.P.E.S. : fonctionnement d'un service d'orientation professionnelle, techniques de contrôle des connaissances, organisation générale de l'enseignement, maniement des moyens audio-visuels, etc. Il reste à savoir s'il faut continuer, comme actuellement pour le C.A.P.E.S., à faire subir successivement — à un an d'écart — les épreuves de connaissances académiques puis les épreuves pratiques. Ces dernières sont ainsi dévalorisées au profit des connaissances purement théoriques : il faut beaucoup de courage à un inspecteur général pour éliminer aux épreuves pratiques un candidat qui, déjà reçu, aux épreuves théoriques, se révèle sur le tas, un très mauvais enseignant.

3° — Fixer une période probatoire plus longue. L'industrie peut toujours se séparer d'un cadre qui ne donne pas satisfaction. En revanche, la fonction publique offre une garantie totale d'emploi. Celle-ci ne devrait donc être offerte qu'après une sérieuse connaissance des postulants qui, dans un proche avenir, seront beaucoup plus nombreux que les postes à pourvoir. Il nous semblerait raisonnable que tous les candidats à l'enseignement ne soient titularisés qu'à l'issue d'une période probatoire suffisante.

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, les assistants et les maîtres-assistants, pour lesquels une initiation à la recherche est une nécessité reconnue, doivent aussi bénéficier d'une formation pédagogique convenable considérée comme nécessaire en particulier pour la conduite des activités dirigées. Cette formation ne peut plus seulement ressortir d'initiative individuelle. Elle doit être systématiquement organisée, d'autant plus qu'en fait, ce sont les assistants et les maîtres-assistants qui seront largement responsables de l'orientation des étudiants à la fin du premier cycle.

III. - LA FORMATION CONTINUE

L'adaptation des cadres aux changements rapides des connaissances et des techniques est l'un des problèmes majeurs du monde contemporain. Le retard de la France dans ce domaine est très grand. Rares sont encore les entreprises industrielles qui ont systématiquement organisé la formation continue de leurs personnels. Très souvent, elles se heurtent d'ailleurs à une vive méfiance, voire à une hostilité de leurs cadres qui estiment que leurs diplômes, surtout s'il s'agit de ceux si durement conquis des grandes écoles, valent pour la vie. Un changement d'esprit commence à se manifester parmi les cadres des entreprises à la suite de nombreuses concentrations et fusions de sociétés qui remettent en cause et la stabilité de l'emploi — très forte dans le secteur privé français — et les perspectives de carrière : ceux qui n'auront rien fait pour entretenir leurs connaissances risquent d'être renvoyés mais surtout de « végéter ».

Ces inquiétudes concernant l'emploi et la promotion n'existent guère au sein de la fonction publique. Non seulement les professeurs sont assurés de conserver un poste jusqu'à la retraite, mais encore d'obtenir un avancement par le seul jeu de l'ancienneté.

Certes, de telles inquiétudes de carrière ne sont pas nécessaires pour que les meilleurs désirent maintenir à jour ou étendre leurs connaissances. Ce sont ceux-là qui forment le groupe de volontaires qui suivent par exemple les cours de mise à jour scientifique organisés par les associations de professeurs de mathématiques et de physique de l'enseignement public. Mais les organisateurs bénévoles et enthousiastes de ce stage constatent avec regret que ce sont, la plupart du temps, les mêmes qui suivent, et que ceux qui en auraient le plus besoin n'y viennent pas. Se contenter dans ces conditions de volontariat, solution idéalement la plus satisfaisante, revient à accepter que la grande majorité des enseignants pourront faire la classe pendant toute une carrière, c'est-à-dire quarante ans environ sans remettre à jour leurs connaissances ou leurs méthodes pédagogiques. Comment pourrait-on admettre que, dans ce monde où les mutations seront de plus en plus profondes et rapides, les maîtres, c'est-à-dire justement ceux qui doivent préparer la jeunesse à ce changement, puissent rester à l'abri de toute remise en cause de leur savoir ?

Il y a là une question que nous estimons impossible d'é luder. La formation continue devrait être une obligation statutaire pour tous les enseignants. Ce devoir supplémentaire ne faisant que compenser l'avantage de la sécurité d'emploi, gage de l'indépendance intellectuelle. Cette mise à jour des connaissances devrait entrer en ligne de compte dans l'avancement au même titre que les autres éléments de qualification. Il est évident qu'elle doit entraîner de la part du ministère la mise en place de tous les moyens nécessaires.

DEUX GRANDES ORIENTATIONS

Sur quoi devrait porter cette formation continue ? Le terrain est vaste et à peine défriché en France. Elle devrait, nous semble-t-il, avoir deux grandes orientations :

1. — *Remise à jour* dans la ou les disciplines enseignées pour tenir compte de l'avancement des sciences, du bouleversement de leurs concepts ou de leur méthodologie. Cette remise à jour devrait faire l'objet de stages d'été d'une dizaine de jours, organisés, chaque année et suivis chaque fois par une partie du corps enseignant. Il ne paraît pas en effet raisonnable d'attendre — ou de prendre prétexte — d'un changement dans les programmes scolaires pour brusquement s'apercevoir qu'une remise à jour est indispensable.

2. — *Perfectionnement pédagogique*. Une seconde catégorie de stages devrait être offerte aux professeurs : étude de l'évolution des méthodes pédagogiques, complément relatif aux aspects psycho-sociologiques de l'enseignement ainsi qu'aux techniques de contrôle des connaissances, à l'emploi des moyens audio-visuels, etc.

De telles notions doivent figurer dans la formation initiale des professeurs, être offertes aux maîtres en exercice et être actualisées périodiquement, tous les cinq ans par exemple.

L'intérêt de certaines données n'est pleinement perçu qu'après un certain temps d'expérience dans la vie active. On peut citer l'exemple de nouveaux enseignements pour les problèmes sociaux donnés maintenant dans de nombreuses écoles d'ingénieurs. Ne se posant guère de questions à ce propos, ne pouvant se référer à aucune situation vécue, les étudiants ne peuvent qu'enregistrer quelques données de départ. C'est pourquoi, dans ce vaste domaine de la pédagogie, quelle que soit l'amélioration de la formation initiale, le perfectionnement sera nécessaire.

Jusqu'à présent nous n'avons abordé que les types de formation que tous les professeurs devraient, sous une forme ou une autre, suivre au cours de leur carrière. Il s'agit là d'une sorte de minimum, obligatoire. Le volontariat devrait, en revanche, se voir ouvrir des perspectives nouvelles. Dans le système français actuel un instituteur, par exemple, n'a d'autres possibilités pour améliorer sa situation matérielle que de « s'échapper », c'est-à-dire de préparer un concours donnant accès à l'enseignement d'élèves plus âgés. Une autre voie devrait être offerte : celle de recherches personnelles menées par exemple sous la direction de professeurs des instituts interdisciplinaires d'études pédagogiques et pouvant aboutir à une sanction universitaire conduisant à une valorisation du traitement sans pour autant changer d'affectation.

RÉALISATION DES STAGES

Il est toujours difficile pour des adultes de venir « rafraîchir » ou perfectionner leurs connaissances. C'est pourquoi il faut bannir toute formule autoritaire : des maîtres exposant magistralement et péremptoirement les connaissances nouvelles à des professeurs transformés en élèves dociles. Il n'y a rien à attendre de bon de telles méthodes.

Pour être efficaces ces stages devraient être conçus, sous le signe de la coopération des participants, de manière telle qu'un fructueux échange d'expériences vécues s'instaure en évitant le didactisme. Ils devraient permettre de créer une communauté vivante qui favoriserait l'effort d'évolution de chaque participant.

*

Toutes ces innovations que nous proposons pour organiser sur des bases plus rationnelles la formation des maîtres portent la marque de l'esprit de tout enseignement supérieur : éviter le superficiel et le factice, refuser le dogmatisme, éveiller les initiatives. Ces innovations veulent donner aux futurs maîtres la pleine possession de leur métier, qui leur apportera plus de fierté et de confiance dans leur rôle, plus de crédit auprès des parents et des élèves, et plus de possibilités de créer.



REVUE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. 4/1966

L'Université face à sa réforme.

II - L'avenir et la réforme des structures.

Le Colloque de Caen

Pages 151 à 160