

□ Pédagogie

Former des enseignants

Pierre Aron

Le problème de la formation des maîtres est à l'ordre du jour. Réunions syndicales ou pédagogiques, rencontres ou colloques (ainsi tout prochainement le colloque du C.N.A.L.) développent les confrontations à ce sujet. Le P.S.U. entend participer activement à cette réflexion. En vue des futures Assises nationales du parti sur l'enseignement, Pierre Aron a rédigé un premier document dont on trouvera ci-dessous les passages les plus significatifs ().*

Il n'est pas besoin, sans doute, de s'étendre sur l'insuffisance de la formation des enseignants en France. Insuffisance quantitative d'abord : formation pédagogique inexistante ou quasi inexistante pour les agrégés, les personnels auxiliaires et les membres de l'enseignement supérieur, théorique et trop souvent formelle pour les instituteurs, réduite fréquemment à une simple transmission de « ficelles », à des leçons de conformisme pour les futurs certifiés, formation théorique notoirement insuffisante (de très loin la plus brève de tous les pays développés) pour les instituteurs.

Nous voudrions en revanche insister sur un point : malgré toute une série de réformes, dont la dernière a été la création des C.E.S., nous continuons, en France à vivre avec un régime scolaire où subsistent d'un côté une école primaire, école du « peuple » ou des « pauvres », comme on voudra, et de l'autre un enseignement secondaire, école de la bourgeoisie. Certes, la séparation absolue entre les deux écoles, qui existait jusque dans les années 30 dès le « premier degré » (1) a fait place à une coupure au niveau du premier cycle du « second degré », mais la différence de nature demeure. Il suffit de penser au saut (périlleux) que représente pour des enfants d'origine « modeste » le passage de l'école primaire à une 6^e d'enseignement « long ». Et cette différence subsiste, particulièrement nette et voyante, en ce qui concerne

la formation des maîtres. Particulièrement injustifiée, et nocive aussi.

Si elle s'expliquait en effet dans le cadre d'une école coupée en deux selon l'origine sociale des élèves, elle devient indéfendable dès lors que la scolarité est prolongée jusqu'à seize ans, et que cet enseignement obligatoire de huit années doit — en bonne logique — former un tout cohérent (et l'on se refuse à créer des sections pour « riches » et d'autres pour « pauvres »). De plus, le clivage entre « instituteurs » et « professeurs » a d'autres conséquences, fort graves : la différence des méthodes certes, le hiatus au moment du passage d'un type d'école à l'autre, mais aussi l'impossibilité d'assurer l'orientation dans de bonnes conditions. Enfin, la différence des formations et en particulier l'écart dans leur durée contribue à justifier la différence des conditions matérielles faites aux uns et aux autres (d'un « degré » à l'autre, mais même à l'intérieur des « degrés », du second en particulier). Or cette situation, si elle est d'une part injuste (sauf si l'on se fonde, comme on le fait actuellement en France, non sur le travail fait, mais sur les diplômes obtenus) a aussi pour conséquence « l'aspiration vers le haut » des meilleurs, une forte tendance, chez ceux qui le peuvent, d'échapper au degré auquel ils enseignent, un sentiment de frustration chez beaucoup de ceux-ci, pour une raison ou une autre, s'en voient empêchés.

Formation théorique

Cette unification de la formation devra se faire sur un double plan : la formation théorique sera reçue à l'université (dans ses départements techniques et les I.U.T. pour les maîtres de l'enseignement technique) (2) ; la formation pratique sera assurée par des institutions elles aussi communes, dont le nom importe peu (instituts universitaires de pédagogie, par exemple), elles-mêmes localisées dans les villes universitaires et travaillant en liaison étroite avec l'univer-

sité et les organismes de recherche (3). Le but à atteindre pourra être, après une période transitoire, une durée de formation de quatre années pour tous les futurs enseignants, même si le contenu de cette formation doit être différencié selon l'âge des enfants auxquels enseigneront les futurs maîtres. S'il ne faut pas oublier les problèmes posés par certaines catégories particulières d'élèves, une période de formation théorique commune à tous doit être prévue, qui pourra être de deux ans dans le régime définitif. Les raisons en sont au moins au nombre de quatre : il se révèle de plus en plus qu'une véritable orientation des étudiants ne peut être faite à l'entrée dans l'enseignement supérieur, mais qu'il faut y procéder au cours de cet enseignement. Il est ensuite nécessaire que la période de formation ne soit plus considérée comme un but en soi, mais comme un point de départ : le rôle de la formation permanente, que nous souhaitons le plus important possible, et l'institution de possibilités de promotion interne réclameront une formation de base qui ne s'identifiera pas à ce qu'il faut absolument savoir pour enseigner à un certain niveau. On ne parviendra, d'autre part, à un enseignement de qualité que si les maîtres n'enseignent pas à la stricte limite de leurs connaissances, que s'ils ont tous été initiés — au-delà d'une formation purement utilitaire — aux méthodes de la recherche scientifique. Une formation théorique solide du niveau DUES ou DUEL (évidemment transformé) est enfin nécessaire à la souplesse du système, aucune coupure rigide ne devant exister, comme actuellement, à l'âge de onze ans entre deux types d'enseignement et deux catégories de maîtres fondamentalement différentes.

Un problème particulier se pose pour le cycle de onze à quinze ans. Faut-il que les maîtres qui enseignent au niveau de l'actuel premier cycle du second degré (classes de 6^e à 3^e) soient ou non « polyvalents » ? — Notons d'abord que cette « polyvalence » a existé jusqu'à présent dans certaines matières (histoire *et* géographie, physique *et* chimie, français *et* latin *et* grec). Faut-il la généraliser et la rendre obligatoire ? La question se pose spécialement pour l'actuel « DUEL » : pour toute une série de raisons — dont la moindre n'est pas la nécessité d'un « tronc commun » pour tous les futurs enseignants — il faut revenir sur l'excessive spécialisation du DUEL actuel. Doit-on aller plus loin et former sur le même moule tous les enseignants du cycle de onze à quinze ans, comme le prévoit depuis cette année l'organisation des centres de formation des

professeurs de C.E.G. ?

Nous ne le pensons pas : dans le cadre du travail d'équipe des enseignants une polyvalence systématique et rigide n'est pas absolument nécessaire. Cependant dans l'intérêt même de cette collaboration entre maîtres de différentes disciplines et d'une plus grande ouverture d'esprit, une « monovalence » absolue nous semble tout aussi néfaste. La solution de ce problème se trouve sans doute dans une organisation beaucoup plus souple des études et la possibilité d'options, la condition de ce nouveau système étant l'abandon des concours de recrutement actuels dont le programme imposé et les exigences traditionnelles retentissent sur tout le système d'enseignement, et font en particulier que le futur maître néglige dans sa formation tout ce qui ne « paie » pas le jour du concours. Enfin et surtout nous rencontrons ici — une fois de plus — la question de la formation permanente : même si un enseignant a fait des études spécialisées à un certain niveau (langues vivantes dans le deuxième cycle de l'enseignement supérieur, par exemple) il doit lui être possible, au cours de sa carrière, de compléter cette formation pour enseigner également le français ou l'histoire.

Un second problème se pose pour la formation théorique : celui du moment où divergent deux filières, celle qui conduit à la recherche et celle qui conduit à l'enseignement.

Formation pédagogique

On retrouve le même problème de « bifurcation » à propos de la formation que, faute de mieux, nous appellerons « pédagogique ». Elle doit à notre sens répondre à plusieurs exigences : tout d'abord elle doit s'appliquer à la transmission des connaissances de la ou des matières enseignées, ce qui implique une formation psychologique et pédagogique générale (éventuellement diversifiée selon les âges des futurs élèves), la pédagogie spécifique de la ou des disciplines enseignées et une initiation aux techniques d'enseignement (enseignement programmé, utilisation des moyens audiovisuels, par exemple). Elle doit comprendre ensuite une formation plus générale conduisant à une connaissance précise de ceux auxquels le maître s'adressera (connaissance de la société scolaire) et le rendant capable de jouer son rôle d'animateur de groupe, soit à l'intérieur de la classe, soit en dehors (clubs, voyages, etc.). Le futur maître devra ensuite être formé aux techniques de l'évaluation et du jugement (docimologie) et, avant tout, aux

tâches d'orientation. Il nous semble enfin que les membres de l'enseignement doivent être préparés à être non seulement les dispensateurs d'un savoir spécialisé mais capables d'affronter devant et avec leurs élèves les grands problèmes d'ordre économique, social et politique qui peuvent les préoccuper.

Cette formation peut-elle être dispensée pendant une cinquième année après quatre années de formation théorique, comme on l'a proposé récemment, au moins pour les enseignants de l'actuel second degré ? Nous ne le pensons pas et cela pour plusieurs raisons. Tout d'abord, si une partie de cette formation (celle limitée à l'enseignement, au sens étroit du terme) peut à la rigueur être donnée à l'occasion d'une année de « stages » (d'une année et non de six mois à peine comme actuellement), le programme d'ensemble est beaucoup trop vaste pour être entièrement traité avant l'entrée en fonctions et *a fortiori* pendant une seule année. Il faut ensuite, comme nous l'avons déjà dit, que les maîtres aient une expérience directe dans les différentes étapes de la scolarité. Une dernière raison, plus essentielle peut-être, est qu'on ne peut, dans une large mesure, séparer la théorie de la pratique : tout enseignement purement théorique de la psycho-pédagogie, par exemple, aboutissant à un examen particulier, risquerait de ramener à un conformisme étroit, à un savoir purement abstrait qu'on s'empresserait d'oublier, et même à un dégoût de connaissances qui n'apparaîtraient pas comme immédiatement utiles. L'expérience des écoles normales le prouve : l'enseignement de la pédagogie n'est bien reçu que si les intéressés en ont d'abord, par la pratique, ressenti la nécessité.

Nous pensons donc que la formation pédagogique et pratique doit être commencée très tôt (le premier contact avec l'enseignement peut avoir lieu dès la seconde année des études supérieures) et menée parallèlement à la formation théorique de « spécialité(s) » — nous sommes d'accord sur ce point avec le plan Langevin-Wallon —, nous pensons même que cet enseignement théorique ne peut ni ne doit rester complètement indépendant, comme c'est le cas jusqu'ici, du problème de la transmission d'une partie au moins des connaissances acquises.

Il nous semble évident, d'autre part, que dès la troisième année d'enseignement supérieur, la formation pédagogique devra occuper une place plus grande pour les futurs maîtres du premier cycle (6 à 11 ans) et pour ceux de l'enseignement préscolaire

que pour ceux de l'actuel second degré. Cette formation « pédagogique » doit d'ailleurs être comprise au sens large (formation aux enseignements artistiques, à la direction de jeux, de travaux manuels), elle devra se faire en étroite liaison avec la pratique et surtout pas sous la forme de deux ans de gavage de pédagogie théorique ou de figlage de leçons « types ».



Collombert

La nécessité d'une formation pédagogique — au sens large — parallèle à la formation théorique, nous ramène au problème posé plus haut : à moins d'imposer cette formation à tous les étudiants, futurs enseignants ou non, ne provoquera-t-on pas un clivage entre une filière noble — celle de la recherche — et une autre, roturière — l'enseignement ? — Aux réponses déjà données, nous en ajouterons d'autres : une partie de la formation pratique (psycho-pédagogie générale, animation de groupes, par exemple) ne sera pas forcément inutile à de futurs chercheurs qui, pour la plupart, seront d'ailleurs aussi des enseignants, bien qu'à un autre niveau : ainsi notre parti propose la création d'instituts spéciaux de préparation à la recherche et à l'enseignement supérieur. On peut ensuite concevoir, pour alléger l'ensemble, une spécialisation de la formation à certaines tâches : un tel sera plus particulièrement préparé aux problèmes du tourisme, tel autre à la filmologie, tel autre encore aux problèmes économiques. Il ne faut pas, enfin, concevoir cette formation pratique de façon trop rigide. Il est sur certains points, des méthodes plus efficaces et moins lourdes que les écoles d'« application ». On peut, parmi d'autres possibilités, prévoir l'organisation de conférences avec débats, et

en échange de l'allocation d'études généralisée, l'obligation pour les étudiants de consacrer une partie de leur temps (quelques heures par semaine) et surtout de leurs vacances, à des activités où ils se trouveront, dans l'école ou hors de l'école, en contact avec des enfants ou des adolescents. Il resterait même à parler de l'utilisation intelligente du service militaire... De toute façon on ne voit pas pourquoi des policiers et des C.R.S. devraient être les seuls à encadrer les jeunes sur les plages et en d'autres lieux de vacances.

Formation permanente

Aussi sérieuse soit-elle, la formation des maîtres ne peut s'arrêter à leur entrée en fonctions, et cela encore moins dans le système que nous envisageons que dans le système actuel.

Tout d'abord pour des raisons qu'on pourrait appeler purement quantitatives : la masse de connaissances, tant théoriques au sens étroit des « matières » à enseigner, que pédagogiques et générales (formation civique, organisation et animation des loisirs des jeunes) est telle qu'on ne peut prétendre l'enseigner pendant une seule période d'études sous peine de la prolonger exagérément. Il est ensuite absurde de couper brutalement la vie de l'enseignement en une période de formation et une période d'exercice de la profession : on n'apprend en effet un métier qu'en le faisant et peut-être celui d'enseignant plus que tout autre.

Il y a d'autres raisons : la rapidité avec laquelle se transforment aujourd'hui certaines sciences (qu'on songe aux mathématiques « modernes »), les changements dans la manière d'envisager certains enseignements (celui du français, par exemple), la nouveauté de certains équipements techniques qui modifient (ou devraient modifier) très profondément l'enseignement de matières comme les langues vivantes, les bouleversements dans la société (urbanisation) ou dans la manière de vivre (télévision) qui doivent entraîner des changements dans la façon d'enseigner, enfin les progrès réalisés dans la connaissance de l'enfant et en matière de pédagogie. Cette rapidité de l'évolution, qui n'est pas moindre que dans d'autres domaines, se heurte cependant à une inertie relativement grande et d'ailleurs fort compréhensible du personnel : parce que la relation entre maître et élève est par nature inégale, parce que le maître est un guide, parce que sa fonction est d'autorité, que son activité ne connaît pas de sanction immédiate, parce qu'il n'a connu comme

élève, comme étudiant, comme enseignant d'autre réalité que l'école, il est particulièrement menacé par la routine et la sclérose.

Une dernière raison de l'importance de la formation permanente réside précisément dans notre projet de formation partiellement commune des maîtres et dans l'établissement d'un cadre unique pour tous ceux qui enseignent durant la scolarité obligatoire. Il est nécessaire que dans ce cadre la possibilité soit donnée de passer d'une activité à une autre, et non seulement, comme le désir en existe fréquemment aujourd'hui, d'enseigner des élèves plus âgés, mais, par exemple, d'acquérir une certaine polyvalence, de s'intéresser à des secteurs différents (formation des adultes, activités périscolaires, etc.). Enfin, des possibilités de promotion interne doivent exister (participation à la recherche pédagogique, accès à l'enseignement supérieur).

Tout cela fait qu'un véritable renversement des perspectives est nécessaire. Si la formation permanente a été jusqu'ici souvent conçue comme un recyclage, un complément à la formation de base reçue avant l'entrée en fonctions, celle-ci doit, à notre avis, être organisée de manière à préparer à la formation permanente. Loin de transmettre un bagage qui suffirait pour tout le reste de la carrière, elle doit avoir pour fonction essentielle d'éveiller le désir d'en apprendre plus, de se renouveler en permanence.

Il reste à créer les conditions nécessaires pour que cette formation soit possible. Certes, il faut prévoir des périodes de recyclage, des stages rémunérés dans l'enseignement supérieur (et non point contrairement, comme c'est le cas aujourd'hui, les maîtres qui veulent se perfectionner à faire des sacrifices financiers), stages qui peuvent être de durée variable (de l'année « sabbatique » au colloque de quelques jours, en passant par la « période » de quelques semaines), mais il faut aussi songer aux possibilités qu'offrent la télévision, les conférences avec débat, les stages prolongés dans les établissements expérimentaux.

Mais il s'agirait aussi de transformer l'esprit même de l'enseignement, et partant l'organisation administrative de l'Education nationale. D'abord au niveau des établissements : en accordant à ceux-ci une large autonomie en matière de pédagogie et même de programmes, en encourageant par tous les moyens (réduction de la taille des unités pédagogiques, formation d'animateurs) la constitution d'équipes d'ensei-

gnants dont certains membres seraient périodiquement envoyés en stage, en assurant enfin la liaison de ces équipes avec l'enseignement supérieur et la recherche pédagogique. Il serait sans doute éminemment souhaitable que soient institués ou généralisés des services comportant à la fois une part d'enseignement dans le premier ou le second degré, et une participation à la recherche ou à l'enseignement supérieur.

Enfin il ne faut pas oublier le rôle que peut jouer une documentation claire, pratique et immédiatement utilisable, la large diffusion d'une information sur les expériences en cours, la fabrication par des équipes de recherche d'un matériel d'enseignement scientifiquement établi.

Tout cela — encore une fois — devra conduire à un changement d'esprit et de méthodes, de sorte que l'innovation pédagogique ne soit plus comme aujourd'hui une aventure, un risque et une hérésie, mais une partie essentielle de l'exercice de la profession. □

(*) On peut demander le texte complet (qui comprend également deux chapitres sur les problèmes de recrutement et de hiérarchie) à la commission nationale Enseignement, 81, rue Mademoiselle, Paris (15^e).

(1) Les lycéens avaient alors fréquemment des classes allant de la 12^e à la 7^e.

(2) Il faut également prévoir la possibilité de recruter des enseignants du technique dans l'industrie et de leur fournir une formation pédagogique, selon le modèle de ce qui se fait actuellement à l'E.N.S.E.T.

(3) Une dispersion exagérée, dictée peut-être chez certains par le souci de maintenir en vie le plus grand nombre possible d'écoles normales primaires, doit être repoussé sous peine, précisément, d'isoler les futurs enseignants d'une formation universitaire digne de ce nom.