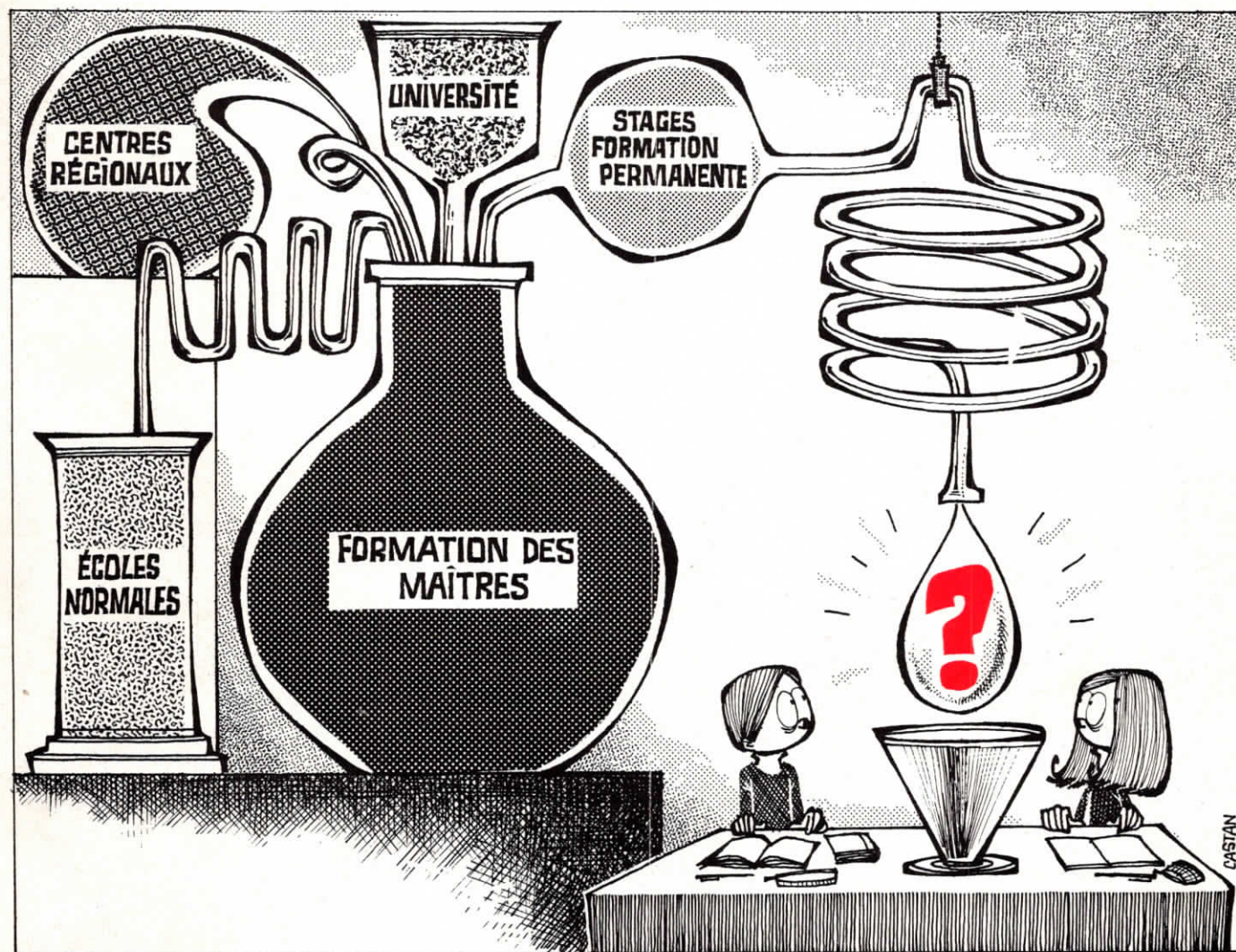


# l'éducation

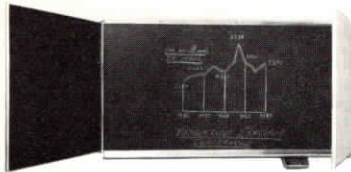
2,50f

spécial formation des maîtres



ce que proposent René Haby, Michel Debeauvais, André Lichnerowicz et les responsables des syndicats de l'enseignement du premier et du second degrés n° 267 ■ 15 janvier 1976

## POUR ENSEIGNER, IL FAUT ECRIRE.



Pour bien écrire, il faut AUBECQ.  
AUBECQ, tableaux en acier  
vitrifié, garantis 10 ans.

Types de surfaces :

**Vitrab** (vert ou blanc) pour écriture  
à la craie.

**Tablograph** (blanc) pour écriture au feutre, effaçage à sec  
des données variables ou à l'éponge humide des données fixes.

Accrochage de documents par plots aimantés.

Possibilité de projection de films ou diapositives sur surfaces  
blanches.

**Linoliège** pour fixation de documents par punaises, épingles, etc...

Possibilité de combinaisons entre les différents types de surface.

Gamme complète de tableaux muraux,  
triptyques, feuillets de livre, etc...

Tous les tableaux sont munis de crochets  
porte-carte, bac à craie, etc.



Envoi du catalogue gratuit sur simple demande : AUBECQ, Émailleries de Blanc-Misseron - 59154 CRESPIN - Tél. (20) 47.20.15.  
Bureaux d'exposition : 120, Champs-Élysées - 75008 PARIS - Tél. 225.86.49 • 65, rue de la part Dieu - 69003 LYON - Tél. (78) 60.18.62  
Marché clientèle UGAP : 35138.

**Aubecq, pour enseigner mieux.**

## HOMMES ETUDES ET MIGRATIONS

NUMEROS SPECIAUX

ATLAS DE L'IMMIGRATION (75 F)  
VINGT-CINQ ANS DE PRESENCE  
D'ORIGINE ETRANGERE (60 F)  
LES ETRANGERS DANS  
LES REGIONS DE FRANCE (60 F)

Déjà parus :

108 : Les Turcs ; 109 : Les Tunisiens ;  
111 : Alphabétisation ; 114 : Alphabétisation  
fonctionnelle des travailleurs étrangers ;  
116 : Migration algérienne ; 117 : Les mal-  
logés ; 118 : Le VI<sup>e</sup> Plan et les travail-  
leurs étrangers ; 119 : Mouvements migra-  
toires internationaux ; 120 : Bibliographie ;  
121 : Les étrangers de la Suisse ; etc.

Chaque numéro : 10 F franco

N° 116 : 20 F ; N° 118 : 15 F

N° 120 : 20 F (franco)

## HOMMES DOCUMENTS ET MIGRATIONS

BULLETIN BIMENSUEL

Revue de presse, informations, etc.  
100 F par an.

6, rue Barye - PARIS (17<sup>e</sup>)

Tél. : 924-71-94

C.C.P. : ESNA PARIS 55-65-40

OFFICE DE PUBLICITE DU NORD - LILLE - A. 2304 - E

meublier

VS

le mobilier scolaire le plus vendu en europe



Catalogue et devis gratuits sur demande

mobilier VS s.a.r.l. 28, Bd de Lesseps 78000 Versailles tél. : 951.05.21 - 951.68.15

déesse publicité

# l'éducation

fondée en 1945  
par Gustave Monod et Louis Cros



Rédaction, publicité, annonces  
2, rue Chauveau-Lagarde - 75008 Paris  
Tél. : 266-69-20/21/67

Abonnements  
97, rue Réaumur - 75002 Paris  
Tél. : 231-18-21

Le n° : 2,50 F  
Abonnement annuel : France 60 F  
étranger 80 F  
CCP 31-680-34 (La Source)

Pour tout changement d'adresse, joindre  
une bande d'expédition et 2 F en timbres.

Un numéro spécial de **l'éducation** consacré à la **formation des maîtres** ? Un numéro spécial seulement ? Alors que, sur ce sujet il a été tant débattu et tant écrit depuis des années, avec plus ou moins de bonheur ! Ce numéro ne saurait donc prétendre à apporter des réponses définitives et complètes. Nous avons renvoyé ainsi à des numéros ultérieurs les problèmes plus spécifiques des professeurs des enseignements technique et supérieur. Nous avons limité aussi, arbitrairement, bien sûr, et nous en excusons d'avance, le nombre des collaborations auxquelles nous avons fait appel. Mais la réflexion, le débat ne sont pas clos pour autant. Pour aujourd'hui, nous ne souhaitons que les ouvrir.

- **René Haby**, ministre de l'Éducation, aura le premier la parole pour présenter ses idées et ses propositions — **page 3**
- **Guy Georges** apportera ensuite le point de vue du Syndicat national des instituteurs, dont il est secrétaire national — **page 6**
- **Jean Tanguy** parlera au nom du Syndicat des professeurs des écoles normales d'instituteurs — **page 9**
- **Michel Moisan**, au nom de celui des inspecteurs départementaux de l'Éducation nationale — **page 11**
- **Jean-Jacques Schaettel** évoquera une expérience originale de formation des maîtres du premier degré à Strasbourg — **page 15**
- **Jean-Pierre Vélis** fera la synthèse de ses entretiens avec les responsables de cinq syndicats d'enseignants du second degré — **page 18**
- **Michel Debeauvais** sera l'interprète de l'Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation — **page 23**
- **Robert Mandra** plaidera pour la formation de la personnalité des futurs enseignants — **page 27**
- **André Lichnerowicz**, enfin, établira le lien entre le problème de la formation des maîtres et celui du projet éducatif dans son ensemble — **page 30**

Nos rubriques habituelles seront renvoyées en fin de numéro, mais quelque peu réduites : **les informations**, **page 34** ; **les jeux**, **page 36** et **l'agenda**, **page 38**.

Et nous souhaitons qu'un abondant courrier de nos lecteurs vienne alimenter, sur ce thème de la formation des maîtres, nos prochains numéros.

photos - p. 5 : Jean Suquet/INRDP ; p. 11 : Germaine Lot ; p. 15 : Albert Huber.

voici enfin la documentation qui manquait

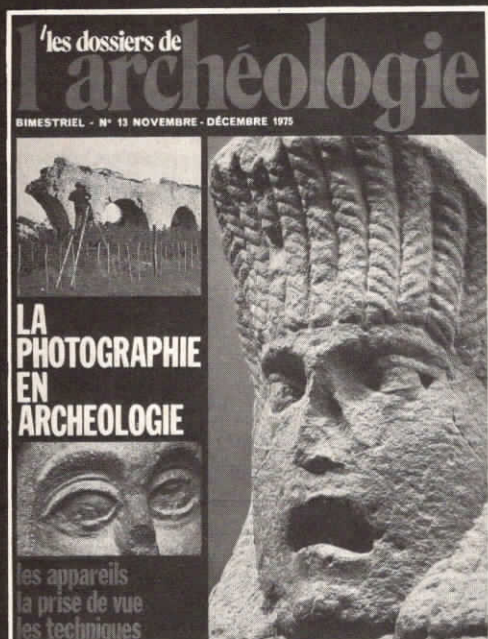
POUR

REUSSIR

VOS

PHOTOGRAPHIES

de sites, monuments,  
œuvres d'art



*Une documentation pratique, précise,  
complète, basée sur une riche expérience.  
Par Antoine CHÉNÉ et Gérard RÉVEILLAC,  
photographes à l'Institut d'Archéologie  
Méditerranéenne (C.N.R.S.).*

**LA PHOTOGRAPHIE  
EN ARCHEOLOGIE**

les dossiers  
dans **l'archéologie n°13**

140 PAGES - 200 PHOTOS EN COULEUR ET EN NOIR ET BLANC - 18,90 F

au sommaire

- Comment choisir les appareils de prise de vue et les objectifs, les pieds, les posemètres, les émulsions et les filtres.
- Toutes les techniques de prise de vue de

sites, de monuments, de fouilles, de mosaïques et d'objets d'art.

- L'utilisation de procédés spéciaux pour améliorer les résultats de la photographie traditionnelle : infra-

rouges, ultraviolets et rayons X.

- La prise de vue sous-marine, et le travail de laboratoire qui vous permettra d'obtenir la perfection dans toutes vos photographies.

*Chez les marchands de journaux ou sur commande.*

découper ou recopier ce bon  
et l'adresser à  
**Archeologia - B.P. 682  
21018 Dijon Cedex**  
en joignant le règlement  
à l'ordre d'**Archeologia**  
(sans indication de numéro)

Nom ..... Prénom .....

N° ..... Rue .....

Ville ..... Code Postal .....

DÉSIRE RECEVOIR LE N° 13 DES DOSSIERS DE L'ARCHÉOLOGIE

CI-JOINT 18,90 F en un

chèque bancaire

virement postal 3 votets

# les réponses de René Haby

C'est une banalité que de dire la responsabilité qu'assume nécessairement celui qui se propose d'enseigner la jeunesse. Il s'engage dans une aventure, dont il sortira peut-être victorieux, dont il tirera peut-être bonheur et profit. Il aura été utile... ou peut-être dangereux. Il aura, comme on dit, contribué à former des hommes, qui sont choses fragiles et difficilement réparables quand leur enfance a été gâchée. Les enseignants sont aussi de ces « professionnels » qui peuvent tuer par accident, imprudence ou incompetence. Si certains d'entre eux, réels ou personnages littéraires, sont entourés d'admiration et de gloire, combien aussi, et des deux sortes, ont été jouets de moqueries ou cibles de colères et de haines ? Rien ne devrait donc être plus soigneusement étudié que ce qu'on appelle leur formation, et qu'il vaudrait peut-être mieux désigner d'un terme à la fois moins ambitieux et moins fonctionnel. Car il s'agit, peut-être simplement, non pas de les « enseigner » eux-mêmes, de les soumettre à un apprentissage, de leur apprendre des « recettes », de leur imposer une personnalité idéale, mais de les amener à découvrir et à acquérir ce qui leur permettra de ne pas être inférieurs à leurs responsabilités. Et ce serait peut-être beaucoup si la « formation des maîtres » s'imposait d'abord de répondre à cet impératif. Peut-être y aurait-il alors quelque chose de changé, et de taille, dans notre enseignement. Une réforme ? Ou même, n'ayons pas peur des mots, une révolution ?

Pierre-Bernard Marquet

ministre  
de l'Éducation



● Dans le cadre d'un réexamen complet de la formation des maîtres, quelles sont vos perspectives pour ceux du premier degré ?

La première perspective est déjà nettement définie et fait même l'objet d'un calendrier. Elle est de faire en sorte que plus un seul nouvel instituteur ne se voit confier une classe sans avoir reçu la formation nécessaire. Le temps des instituteurs-remplaçants frais émoulus du baccalauréat et lancés sans préparation dans une classe est derrière nous. Le plan de résorption des remplaçants annoncé en décembre 1974 prévoit qu'à partir de 1977 tout futur instituteur aura reçu une formation en école normale. Les recrutements de normaliens sont organisés en conséquence et le budget de 1976 a tenu compte de cet impératif.

Cette formation devra tenir compte des objectifs renouvelés assignés à l'école maternelle et à l'école élémentaire, tels que les fixe de manière générale la loi du 11 juillet 1975 et tels qu'ils seront précisés par les textes d'application auxquels nous travaillons et qui doivent faire l'objet d'une concertation avec les parties intéressées.

Pour citer un exemple, la loi nous fait obligation d'éveiller la sensibilité artistique des élèves dans les écoles. Eh bien, sans méconnaître telle ou telle réalisation intéressante, je pense que la formation nécessaire pour atteindre cet objectif est encore insuffisante dans les écoles normales et c'est l'un des aspects de cette formation sur lesquels un effort de réflexion, d'imagination, de renouvellement me paraît prioritaire. J'insiste également sur la nécessité de former désormais, à l'école normale, aussi bien pour l'éducation pré-scolaire que pour l'enseignement élémentaire.

● **Cela implique donc que vous restez attaché à la notion d'instituteur maître unique et polyvalent du premier degré ?**

Je reste attaché à l'idée de la responsabilité complète d'un instituteur dans la formation scolaire d'un enfant. Je crois que c'est aussi le désir des instituteurs eux-mêmes. Cela n'exclut pas que, pour certaines tâches — éveil à la sensibilité artistique par exemple —, les maîtres du premier degré soient aidés, comme c'est déjà le cas, par des conseillers pédagogiques dont je compte augmenter progressivement le nombre, et même par des personnes étrangères à l'enseignement : artistes, peintres, musiciens...

Sur un plan également général, il y a place pour des améliorations de la formation professionnelle du futur maître, même s'il est vrai que, dans ce domaine, les écoles normales ont montré la voie depuis longtemps. Je pense notamment que le contact de l'élève-maître avec la pratique réelle de la classe peut commencer plus tôt qu'actuellement et que ce contact peut être plus étroitement associé qu'il ne l'est aujourd'hui avec l'enseignement théorique dispensé aux futurs instituteurs.

Je fixerais enfin comme troisième perspective, celle d'une formation conçue de manière à favoriser ultérieurement la promotion sociale et professionnelle des instituteurs, en

leur facilitant, grâce aux bases acquises à l'école normale, l'accès à la formation continue et au perfectionnement personnel.

● **Cette formation continue et ce perfectionnement personnel ne risquent-ils pas de favoriser une certaine fuite de certains enseignants du premier degré « vers le haut », c'est-à-dire vers le second degré et même le supérieur ?**

Je ne pense pas qu'il s'agisse d'une « fuite » : l'œuvre éducative est « une », quel que soit l'âge des élèves. Mais je reconnais l'intérêt qui pourrait exister, pour un instituteur, à acquérir des compétences complémentaires, par exemple une licence ou un doctorat, concernant la pédagogie spécifique du premier degré, et à pouvoir, s'il le souhaite, continuer à y enseigner avec, évidemment, un statut en rapport avec sa nouvelle qualification. Je rappelle tout de même que de tels types de carrière ne sont pas totalement absents actuellement. Je pense par exemple aux IDEN.

● **Pour les maîtres du second degré (collèges et lycées), comment en envisagez-vous le recrutement (niveau d'études, modalités, etc.) ? Quel contenu proposez-vous de donner à leur formation ? Quelle part reviendrait aux universités ?**

C'est une question dont on a beaucoup parlé ces derniers temps, essentiellement d'ailleurs pour les professeurs certifiés ou agrégés. Le souci essentiel du gouvernement est de concevoir une formation qui associe étroitement l'aspect culturel et scientifique d'une part, l'aspect pédagogique et professionnel d'autre part. Vous savez qu'avec le système actuel, celui-ci ne vient que lorsque celui-là est achevé et c'est, dans un nombre non négligeable de cas, seulement après de longues et difficiles années d'études, consacrées par un succès à la partie théorique d'un concours, que l'on s'aperçoit que tel individu a pu se tromper

dans son choix et que le métier d'enseignant n'est pas celui dans lequel il peut trouver son meilleur accomplissement personnel.

Modifier cette situation suppose qu'un recrutement ou plutôt un pré-recrutement intervienne plus tôt et nous envisageons cette échéance au niveau du DEUG. Cela suppose aussi que, dans la formation, soient conduites simultanément la progression scientifique, assurée évidemment pour toutes les disciplines assurées par l'enseignement supérieur, et la progression pédagogique et professionnelle, ce qui suppose l'appel à des concours divers qui ne sont pas nécessairement situés dans toutes les universités, sans exclure celles-ci totalement pour autant. La définition précise de cette formation professionnelle, que nous maîtrisons encore mal (sauf en ce qui concerne les stages dans les classes), reste encore à trouver en fonction des objectifs fixés à l'enseignement secondaire. En tant que responsable de cet enseignement, il va sans dire que j'entends m'intéresser de très près à cette définition : personne ne comprendrait qu'il en soit autrement !

● **Est-ce à dire que vous souhaitez négocier avec les universités le contenu scientifique des licences ou maîtrises ?**

J'ai eu en effet l'occasion de le dire : les connaissances qui seront dispensées par les universités aux futurs professeurs doivent évidemment être en rapport avec les contenus des programmes qu'ils auront ensuite à enseigner à leurs élèves du second degré, et qui sont et seront définis par le ministère de l'Éducation. C'est bien la règle qui préside actuellement à la préparation au CAPES théorique par exemple.

● **Quels seraient par suite les rôles respectifs confiés aux diverses catégories envisagées (brevetés, certifiés, agrégés) : niveau d'enseignement, disciplines enseignées... ?**

Je voudrais d'abord faire une ré-

serve sur la manière dont vous posez la question. Elle me paraît partir trop des maîtres et pas assez des élèves. Je dirais que, si vous la posiez plus étroitement à propos des collèges, elle exhalerait un certain parfum de « filières » dont vous savez qu'elles constituent un stade maintenant dépassé. J'ajouterais enfin que je me garderai bien de la transposer en termes de cycles, de niveaux, ou de disciplines. L'organisation nouvelle des classes de sixième et cinquième que j'ai déjà préconisée, sans la rendre obligatoire, illustre mon idée que, sans négliger la signification de l'existence des catégories d'enseignants, elle ne me paraît pas pouvoir fonder une organisation pédagogique. C'a été le mérite de certaines expériences pédagogiques, que votre journal a, je crois, défendues, de faire la preuve qu'un professeur certifié pouvait dans certaines conditions intervenir valablement auprès d'un élève de l'ex-type II et un PEGC auprès d'un élève de l'ex-type I. Encore une fois, sans négliger la réalité des catégories d'enseignants — que je m'emploie d'ores et déjà, vous le savez, à simplifier — je ne peux la considérer comme la clef exclusive des solutions pédagogiques quand je pense à la complexité de la réalité faite de la diversité des millions d'enfants qui fréquentent nos établissements. Pour préciser, j'ajouterai que, si l'appartenance à une catégorie est le signe d'une certaine formation initiale qui rend apte celui qui l'a reçue à faire plutôt telle chose que telle autre, je me garde d'oublier que l'enseignant est moins que jamais enfermé dans le cadre de sa formation initiale, qu'il est appelé nécessairement à évoluer, à compléter constamment ce qu'il a acquis au départ, tant par son travail de perfectionnement personnel que par la formation continue que j'entends bien développer pour les maîtres du second degré à quelque catégorie qu'ils appartiennent.

● **Souhaitez-vous utile la réduction**

**du nombre des corps enseignants, en particulier en ce qui concerne les professeurs d'enseignement général des établissements classiques, modernes et techniques ?**

Ma réponse est évidemment positive au plan général et je vous rappelais à l'instant que des mesures sont d'ores et déjà en cours d'application au niveau des collèges. Vous savez, en effet, que des décrets publiés récemment permettent l'accès au corps des PEGC des maîtres des classes de transition et des classes pratiques ainsi que des instituteurs enseignants dans le premier cycle sur des emplois de PEGC, sous certaines conditions, d'ancienneté notamment. L'aspect de promotion sociale de ces mesures est évident. Mais elles correspondent aussi à ma volonté de simplifier une réalité, qui, par sa complication excessive, échappe à l'entendement des familles, correspond à une organisation pédagogique qui n'est plus adaptée, et fige la place des personnels dans des catégories différenciées sans grandes possibilités de passage de l'une à l'autre.

En revanche, il m'est difficile pour l'instant de vous dire jusqu'où il sera possible d'aller dans la voie de cette simplification et de cette clarification. Je ne peux évidemment ignorer le poids de certaines contraintes, ne serait-ce que celles qui tiennent à la place occupée par les différentes catégories de personnels dans l'ensemble du système Fonction publique. Mais l'organisation des personnels devra aussi prendre en compte les nouveaux objectifs d'enseignement tels qu'ils apparaîtront au terme des textes d'application de la loi de juillet 1975. Voilà deux séries de considérations à la lumière desquelles il faut examiner la question que vous posez. Nous avons à préciser davantage — nous y travaillons — ce que doit être l'enseignement général au collège, au lycée professionnel, au lycée d'enseignement général et technique. La réflexion sur les personnels enseignants doit se faire parallèlement à

cette autre réflexion. Elle ne peut en tout cas pas la précéder et je me réserve de répondre ultérieurement de manière plus précise à votre question.

● **Quelle formation continue, et/ou quelles procédures de promotion interne peuvent être prévues aussi bien pour les instituteurs que pour les personnels du second degré ?**

Vous savez que les instituteurs peuvent bénéficier déjà depuis plusieurs années d'un système de formation continue défini avec précision par des textes réglementaires. Pour les enseignants du second degré, les choses sont moins avancées mais elles ne sont pas inexistantes. Action des IREM, plan de formation des professeurs de CET, stages multiples organisés par l'Inspection générale ou les CRDP, sont des exemples qu'il ne faut pas oublier. Mais il est certain qu'il faudra aller plus loin et mettre en place un système cohérent de formation continue des personnels enseignants du second degré.

Mais je crois que votre question va plus loin et qu'elle lie dans une même démarche cette formation continue et la promotion professionnelle de ceux qui sont appelés à en bénéficier. Eh bien, je peux vous dire que cette liaison existe bien dans mon esprit. Je pense en effet que la promotion est normalement la traduction d'un perfectionnement auquel accèdent les individus, dans l'exercice de leur métier et que doivent favoriser les actions de formation complémentaire qui leur sont offertes. La question que je laisserai pour l'instant en suspens est celle de savoir si l'action de promotion passe obligatoirement ou non par le changement de catégorie ou par le changement de types d'activités. Cette question me paraît ne pas appeler une réponse uniforme mais j'y réfléchis actuellement; cette réflexion n'intéresse pas d'ailleurs que le ministre de l'Éducation:

**Propos recueillis par  
Pierre-Bernard Marquet**

# des maîtres pour le XXI<sup>e</sup> siècle

entretien avec  
Guy Georges

secrétaire national  
du Syndicat national  
des instituteurs  
chargé  
des problèmes  
d'éducation



● La formation des maîtres est une bataille permanente pour le SNI. Est-il possible de faire le point de la situation actuelle ?

En ce qui nous concerne nous avons toujours pensé qu'il ne pouvait pas y avoir de réforme de l'enseignement si n'était pas traité, en même temps, tout le problème de la formation, je dirais même de la qualification des maîtres.

C'est une bataille permanente bien sûr, mais qui prend aujourd'hui un caractère d'actualité. Maintenant que le ministre a proposé et fait adopter un projet qui est devenu la loi du 11 juillet 1975, nous nous trouvons en quelque sorte, lui autant que nous, au pied du mur. Nous pensons qu'un grand ministère de l'Éducation nationale traitant de l'ensemble des problèmes est plus que jamais nécessaire.

● Dans l'attente du projet ministériel, comment le SNI envisage-t-il une réelle formation des maîtres ?

Je voudrais répondre à partir de plusieurs priorités. La première c'est que ce métier s'apprend. Nous ne pouvons pas concevoir que l'on puisse arriver à exercer ce métier par accident, ou tout au moins par élimination. C'est pourquoi, dans notre action syndicale, nous avons fait en sorte de voir supprimer le recrutement parallèle aux écoles normales. Nous sommes pour la formation dans des centres de formation spécifique. La deuxième priorité pour nous, c'est de considérer que la formation des maîtres ne peut pas être assimilée terme à terme avec une formation universitaire fondée seulement sur

l'acquisition de connaissances scientifiques dans une discipline.

Le troisième aspect c'est que l'apprentissage de cette profession nécessite des structures spécifiques, qui ne sont pas effectivement pour nous des structures universitaires telles qu'elles existent. Mais par contre, nous souhaitons une formation de niveau universitaire. Et nous affirmons que ce ne sont pas des éléments contradictoires. La solution existe.

La dernière des priorités que nous pensons devoir être mise en œuvre, c'est peut-être la plus déterminante, parce qu'elle touche à l'ensemble et aux finalités d'un système éducatif. Nous avons, depuis 1971, préparé, élaboré une thèse que nous avons appelée la thèse de l'école fondamentale. Celle-ci s'appuie sur la nécessité de construire un système continu depuis l'école maternelle jusqu'à la fin de troisième, de manière que chaque enfant puisse éveiller ses possibilités, donc s'orienter de façon positive et non en fonction de ses échecs successifs. Cette continuité dans les objectifs du système éducatif jusqu'à la fin de troisième implique une continuité dans les structures, dans les méthodes pédagogiques. Inévitablement, nous arrivons à la nécessité d'une continuité dans la préparation des maîtres. Cela implique un tronc commun de formation avec ensuite des diversifications. Il ne s'agit pas d'avoir une formation uniforme, mais surtout un même niveau de qualification qui entraîne un même traitement, un même salaire.

● Cela remet totalement en question le système de promotion en vigueur.

Nous avons contesté vivement la conception d'une « promotion interne » avancée par le ministre. Nous estimons que la véritable promotion des instituteurs, y compris des institutrices d'école maternelle, c'est de faire reconnaître l'importance de leur rôle ; c'est que ce qu'ils font soit suffisamment attractif pour qu'ils aient envie de rester instituteurs et de ne pas vouloir s'en



échapper pour une meilleure « situation ».

Le système scolaire, en matière de situation des maîtres, a été bâti sur une conception qui veut que plus les enfants sont grands par la taille, plus on a de diplômes universitaires, plus on gagne d'argent. Ce sont des critères qui créent une hiérarchie absolument contestable ; je parle non pas sur le plan de connaissances en matière de diplômes universitaires, mais sur le plan de la qualification professionnelle. C'est, dit-on, avec les jeunes enfants que le métier est le plus difficile et surtout le plus délicat. Alors je serais volontiers conduit à en conclure que ce sont ces enseignements-là qui devraient être le plus payés ! Nous ne demandons pas cela, mais au moins que l'on évite cette hiérarchie mal ressentie parce qu'elle est injuste, que l'on évite cette sorte d'aspiration par le haut des maîtres les plus « méritants ».

● **Les écoles normales ont-elles subi l'évolution qui aurait dû être la leur ?**

Les écoles normales ont été à un moment une structure qui a répondu aux besoins. Aujourd'hui elles n'y répondent plus exactement. Nous pensons que l'école normale départementale ou l'institut départemental doit s'affranchir des sujétions propres à la préparation de tout lycéen au baccalauréat et se consacrer exclusivement aux interventions de formation. Cela implique qu'une école normale soit maintenant un établissement de niveau universitaire et que les futurs instituteurs d'aujourd'hui, ou les futurs maîtres de l'école fondamentale de demain ne soient pas seulement en situation d'étudiants, mais déjà en situation de futurs animateurs d'un processus éducatif. Le SNI d'ailleurs a beaucoup réfléchi à ce sujet et apporté des réponses.

On peut dans chaque département avoir une structure universitaire, de formation initiale et de formation continue, qui permette de répondre aux besoins de ce département. Est-ce que ce sera éloigné de la conception

actuelle des écoles normales ? Nous le pensons. Pourquoi ne pas dire que nous y voyons aussi une amorce de l'université populaire, proche des travailleurs et ouverte à tous, à laquelle nous rêvons ? Il faudra par exemple, revoir leur statut actuel.

Nous sommes tentés par une forme de centre départemental d'animation très ouvert, dans lequel nous aurions non seulement des structures d'accueil d'élèves-maîtres ou de maîtres adultes en formation continue, mais qui soit le lieu de liaison, de confrontations des diverses recherches et expériences pédagogiques du département. On aurait ainsi le centre de gravité de l'animation pédagogique, avec cette espèce de toile d'araignée que doivent constituer les équipes d'animation autour de tous les formateurs.

Ce que nous recherchons en définitive, c'est une osmose entre toutes les diverses interventions pédagogiques dans cet institut départemental d'éducation.

● **Les instituts de formation seraient donc, à votre avis, la solution idéale ?**

Nous pensons que la vraie solution à la formation des maîtres réside dans la création d'instituts de formation spécifique.

Nous sommes audacieux et nous regrettons une certaine forme de conservatisme de l'Université à ce propos. Nous sommes audacieux parce que nous pensons que l'Université peut apporter beaucoup, à condition qu'elle pense les réalités telles qu'elles sont au XX<sup>e</sup> siècle. La formation des enseignants dans leur ensemble nécessite une décentralisation, compte tenu des impératifs de cette formation. A partir du moment où l'on aura compris cette nécessité, nous voyons très bien l'Université prendre en charge, au niveau départemental, tout le cursus de formation, étant entendu que cet institut de formation, cette structure administrative doit être à dimensions humaines et autonome par rapport à l'Université, puisqu'elle doit traduire une certaine qualité de formation. Cet institut

devra être responsable de son programme et, inévitablement, se tournera vers l'Université pour lui demander l'apport de ses enseignants-chercheurs. La formation d'un maître suppose, bien sûr, une maîtrise du savoir, une connaissance de la psychologie et de la physiologie des enfants. Elle suppose aussi une attitude de recherche, que la liaison entre centre de formation et université, entre théorie et support pratique peut enrichir.

Tout cela implique une réponse à deux types de problèmes que nous posons avec beaucoup de sérieux à nos collègues des syndicats d'enseignement supérieur et aux présidents d'université : l'équivalence de diplômes, ou tout au moins la reconnaissance du diplôme de formation dans les cursus universitaires, et l'insertion de cette structure de formation dans les structures actuelles de l'Université.

● **Peut-on faire le bilan de l'apport de l'Université à la formation des maîtres ?**

Oui, ça sera vite fait, hélas ! Une circulaire de juin 1969 incluait dans la formation professionnelle des instituteurs un enseignement universitaire de deux heures en mathématiques et de deux heures en français. Or, nous avons regretté l'échec d'une telle approche, car il y avait là une expérience à faire fructifier. L'échec est venu peut-être du fait que les normaliens, à l'époque, n'ont pas senti la nécessité d'aller à l'Université, mais aussi du fait que les professeurs d'enseignement supérieur n'ont pas senti l'intérêt qui pourrait résulter pour eux d'entrer dans les écoles normales, de sortir du cadre de la faculté. Nous repons ce problème maintenant en termes immédiats.

Nous avons vu dans la presse, récemment, l'apparente querelle entre le ministre de l'Éducation et le secrétaire d'État aux Universités. C'était inévitable et c'est assez savoureux. Nous voici devant une situation assez curieuse avec un mi-

nistre de l'Education qui pense les objectifs, les méthodes d'un système éducatif — peu importe ici l'appréciation que l'on a vis-à-vis de la réforme — et à qui, semble-t-il, est contestée la responsabilité de définir la formation des maîtres chargés de l'appliquer, et un secrétaire d'Etat aux Universités qui, semble-t-il, est chargé de la formation des maîtres mais qui n'a aucune compétence à définir les objectifs et les méthodes de la réforme. Nous sommes d'ailleurs persuadés que, la solidarité gouvernementale aidant, on arriverait très vite au niveau du gouvernement à arrêter cette partie de bilboquet.

La question fondamentale est toujours de savoir si on va préparer des maîtres, si on va préparer des étudiants ou des jeunes pour un métier déterminé, ou si l'on va essayer de trouver quelques formules qui satisfassent tout le monde, au détriment d'une réelle volonté de réforme. Une référence toute simple, que marquera l'ampleur des responsabilités : les maîtres qui actuellement ont la chance de sortir d'un centre de formation vont avoir devant eux trente-sept ou quarante années d'exercice, ils vont encore être en situation de travail bien au-delà de l'an 2000, c'est-à-dire qu'ils vont avoir une influence, qu'on le veuille ou non, sur des individus qui seront encore en activité au-delà de 2050. C'est à donner le vertige. Si on ne veut pas appréhender l'ensemble de la formation des maîtres, avec la rigueur que nous avons voulu lui donner, on aura fait énormément de mal à l'institution scolaire.

● **La formation des professeurs d'école normale ne pose-t-elle pas un problème particulier ? Je pense à ces professeurs formés en universités qui enseignent une pédagogie qu'ils n'ont souvent pas ou peu pratiquée ?**

Toute modification sérieuse, volontariste, généreuse, du système éducatif, passera vraisemblablement par la préparation des « formateurs de formateurs » à leur rôle difficile. Les

professeurs d'école normale, puisque l'expérience nous l'a montré, ne peuvent plus être maintenant des professeurs de second degré comme ils l'ont été depuis 1945. On sait que l'importance accrue de la formation professionnelle les a placés dans des situations délicates. Mais nous n'avons pas l'outrecuidance de nous substituer à eux pour proposer des solutions. Nous constatons seulement qu'il ne suffit pas d'être professeur certifié, dans le meilleur des cas, pour « former » des adultes qui eux-mêmes auront la responsabilité de « former » des enfants ou des adolescents. Saint-Cloud, Fontenay ont naguère formé les professeurs d'écoles normales. Nous croyons toujours à une structure de formation spécifique pour les « formateurs de formateurs » de demain. Nous croyons que le jour où les professeurs d'école normale auront un statut de formateurs, la formation des maîtres se posera en termes beaucoup plus vivifiants et beaucoup plus sûrs quant à l'avenir.

● **L'incidence que vous évoquez à propos des maîtres formés aujourd'hui sur des individus qui vivront bien au-delà de l'an 2000 pose tout le problème de la formation continue. Les trente-six semaines obtenues sur la carrière de l'enseignant ont été une grande victoire pour les syndicats. Telle qu'elle est appliquée actuellement, cette formation continue vous satisfait-elle ? N'est-elle pas dans une période de stagnation ?**

Nous avons voulu intensément cette formation continue, car nous considérons que, comme tout travailleur, l'enseignant ne peut plus se satisfaire de sa seule formation initiale, qu'il doit se remettre en situation en permanence.

Cette formation continue, nous l'avons proposée au ministère, en souhaitant que ce soit la possibilité d'une promotion collective et non pas seulement pour quelques-uns. Nous avons peut-être choisi la difficulté en proposant un processus qui, partant de l'expérience et des be-

soins des maîtres eux-mêmes, les associe à un projet commun à partir de la situation telle qu'elle était vécue, de façon à dépasser les difficultés. Ce n'est pas simple, mais nous tenons toujours à cette idée-là. Par exemple, nous tenons absolument à ce qu'un stage de six semaines soit préparé par une séquence d'une semaine sur le terrain, sept ou huit maîtres s'interrogeant avec l'IDEN, avec le professeur d'école normale sur tel ou tel problème, de façon qu'il soit théorisé ensuite au centre de formation, puis repris sur le terrain dans les conditions pratiques de la classe.

Il y a des départements qui ont réussi à surmonter les difficultés d'ordre structurel, parce que les moyens maintenant ne s'y posent plus. Mais il est vrai que d'autres ont des difficultés sérieuses. Ce n'est pas une raison pour renoncer.

● **Le ministre vous a-t-il consulté sur ses projets concernant la formation des maîtres ?**

Pas depuis un an, cela ne nous émeut pas pour autant. Nous constatons que les idées que le SNI a élaborées font leur chemin dans tous les milieux, et nous nous en réjouissons.

Qu'on le veuille ou non, qu'on se tourne de quelque façon que ce soit, quels que soient les pays, quelles que soient les intentions dès qu'elles sont honnêtes, on en arrive toujours à la même conclusion. Il n'y aura pas de véritable réforme, il n'y aura pas d'égalisation des chances — ou c'est un vain mot — si on ne réalise pas cette unité, cette continuité de ce que nous avons appelé l'école fondamentale, y compris dans la préparation de ses maîtres. C'est ce que nous montrent tous les exemples autour de nous ; c'est ce que nous montrent aussi tous les obstacles auxquels sont très souvent confrontés ceux qui veulent réformer notre système éducatif.

Propos recueillis par  
Maurice Guillot

# l'avenir des écoles normales



● **Qu'est-ce que l'école normale aujourd'hui ? A-t-elle su s'adapter ?**

Il y a dans les écoles normales des survivances qui sont particulièrement inadaptées ; cela concerne plus spécialement le statut des élèves-maitres et des stagiaires qui devrait tenir compte de l'évolution des établissements et en particulier de la coexistence de la formation initiale et de la formation continue. Mais il serait injuste de dire que les écoles normales actuelles sont restées celles de Jules Ferry. Elles ont été à un certain moment lycée du pauvre, mais aussi pendant de longues années formation de luxe pour une minorité d'instituteurs ; c'est ce qui a créé une situation tout à fait fautive.

L'évolution des années 1950-1960 a été difficile. En tant que responsables syndicaux, nous avons finalement accepté la suppression des classes de baccalauréat, parce que nous avons estimé, à un certain moment, qu'il était peut-être préférable pour la démocratisation de l'enseignement que l'on recrute des bacheliers plus motivés plutôt que des gamins de quatorze ou quinze ans au niveau de la troisième. Nous avons également accepté que l'ensemble des moyens que représentaient les écoles normales à ce moment-là soit consacré uniquement à la formation professionnelle des instituteurs. Puis, petit à petit, ont été mises en place des structures que l'on a appelées centres associés aux écoles normales qui ont été

des centres de formation de PEGC, et n'importe quel réformateur devra tenir compte de l'existence de ces centres régionaux. A ce dispositif de formation initiale, il faut ajouter la formation permanente qui, bien qu'amorcée de façon économique, a quand même permis à plusieurs milliers d'instituteurs titulaires de venir en stages de trois mois. Enfin, le tableau ne serait pas complet si l'on ne parlait pas de la recherche pédagogique appliquée qui tient une grande place dans les activités des professeurs d'écoles normales qu'ils réalisent en liaison avec les directeurs et instituteurs d'écoles annexes, quelquefois des inspecteurs et aussi, mais trop rarement, avec l'enseignement supérieur.

● **N'ont-elles pas du mal à s'adapter dans certains secteurs, je pense, par exemple, à l'interdisciplinarité ?**

Décider qu'on va faire de l'interdisciplinarité ou de l'équipe ne s'improvise pas. Il y a aussi toutes les traditions individualistes du métier d'enseignant ; ce sont autant de raisons pour lesquelles les instituteurs ont tant de mal à vivre cela eux-mêmes, et il faut que les formateurs soient armés pour pouvoir le pratiquer. Pour une meilleure adaptation à ces nouvelles tâches, nous avons obtenu des stages d'adaptation fondamentale et des stages de perfectionnement, les premiers pour les professeurs nouveaux venus en écoles normales, les seconds pour les professeurs en exercice. D'autres stages ont été aménagés en direction de la formation permanente. Nous avons obtenu en 1970 une heure hebdomadaire de concertation. Ce n'est pas une réponse à la pluridisciplinarité, mais c'est déjà une direction. Nous cherchons à obtenir qu'il y ait de plus en plus d'interventions simultanées, c'est-à-dire que plusieurs professeurs puissent intervenir en collaboration devant le même groupe d'élèves-maitres ou de stagiaires, mais cette orientation là se heurte trop souvent à la notion d'obligation

entretien avec  
Jean Tanguy

secrétaire général  
du Syndicat national  
des professeurs des  
écoles normales

de service.

Lorsqu'on parle d'interdisciplinarité, il s'agit de voir pour quelles finalités. On ne peut pas séparer cette question de la situation des instituteurs qui sont actuellement polyvalents. Nous voyons l'avenir des instituteurs plutôt dans le sens d'une réduction de cette polyvalence. Nous ne voudrions pas tomber dans la fausse querelle relation pédagogique et contenu, mais il est bien évident que, dans les équipes de formation actuelle, le professeur d'école normale demeure, dans une large mesure, le spécialiste qui maîtrise un contenu. Nous ne pensons pas que tout professeur d'école normale soit par définition un spécialiste en passe de devenir un généraliste par suite d'une interdisciplinarité ou de contacts poussés.

● **Comment voyez-vous les relations des écoles normales avec l'Université ?**

Il y a déjà des liaisons avec l'Université. Des enseignants en mathématiques, en français, viennent donner quelques heures par semaine dans un certain nombre d'écoles normales. L'appréciation de ce travail est assez inégale, compte tenu de certains facteurs. Mais nous sommes dans une certaine mesure à la recherche d'étapes dont la finalité est tout de même une formation des instituteurs qui puisse se faire très largement dans le sein même de l'Université, c'est-à-dire une formation en cinq ans après le baccalauréat, autrement dit le niveau maîtrise pour l'ensemble des maîtres dans la perspective d'une égale dignité et d'une égale durée de formation de tous les enseignants. Nous sommes en position de recherche, nous voudrions que cette formation universitaire soit, pour une large part, banalisée comme le baccalauréat, qu'elle permette aux gens d'être, selon leur désir, spécialistes ou polyvalents, tant que la polyvalence subsistera. En même temps, nous voudrions qu'elle soit très tôt à finalités professionnelles. C'est

pourquoi nous sommes en position de demandeurs par rapport à l'enseignement supérieur pour la recherche d'un cursus qui, tout en ayant la dignité d'un DEUG, permettra ensuite de faire une maîtrise ou autre chose au prix peut-être de rééquilibrages. C'est une ineptie de vouloir faire de l'instituteur un agrégé de tout, mais par contre, il faut avoir une formation universitaire qui permette une orientation à certains seuils.

Ma deuxième remarque est importante, car elle concerne la formidable évolution dans le recrutement des normaliens. Il y a, en effet, des dizaines et des dizaines de garçons et de filles, détenteurs du DEUG, et qu'au nom de la doctrine du SNI on ne peut faire entrer dans les centres régionaux. Nous n'acceptons pas que l'on dise qu'on est trop titré pour devenir PEGC ou instituteur. Le recrutement des instituteurs au niveau du DEUG, aujourd'hui, demande examen et est pour nous un élément de réflexion et de recherche, surtout avec la crise de l'emploi pour les jeunes.

● **Avez-vous des solutions à proposer ?**

Nous sommes demandeurs, comme première étape, d'une formation sur trois ans. Dans le projet Haby, plusieurs choses nous choquent, et deux plus particulièrement. Tout d'abord, la formation des instituteurs ressemble beaucoup à un 2 + 1, c'est-à-dire certificat d'aptitude théorique pendant les deux ans d'école normale suivi d'une année de fonctionnaire-stagiaire. Nous avons parfois formulé des 2 + 1 ; nous avons réfléchi, c'est fini. Nous avons trouvé que c'était une absurdité, il faut une imbrication entre la formation universitaire et la formation pédagogique, nous sommes complètement d'accord avec le SNI sur ce point-là. Ensuite, nous disons qu'il faut absolument un aménagement de la première année de métier et surtout qu'on ne coupe pas le cordon ombilical avec le centre de formation, qu'il y ait en-

couragement au travail d'équipe, confrontation. Il y a des formules à trouver pour toute cette formation avec l'enseignement supérieur, mais cette intervention de l'Université suppose des efforts non seulement matériels, mais aussi de motivation.

● **Dans une réforme de la formation des maîtres, comment voyez-vous le rôle des écoles normales au niveau départemental, régional ?**

Notre position syndicale est extrêmement nette et franche : bien que nous soyons sentimentalement attachés aux écoles normales et aux centres régionaux, nous ne sommes attachés ni à la casquette des gens qui interviendront, ni à la pancarte qu'on mettra à l'entrée. Nous ne verrions que des avantages à ce que les centres régionaux de formation de professeurs de collèges soient associés, sinon intégrés, en tenant compte de ce qu'il y a de positif dans l'expérience des uns et des autres, parce que nous sommes pour une espèce de base d'orientation qui ne soit pas une orientation par l'échec. Après cela, il y a diversification, c'est fatal, pour une meilleure adaptation des différents échelons du système éducatif.

Quant aux écoles normales départementales, nous pensons qu'en définitive elles doivent être maintenues. Nous ne nous opposons pas, à condition que l'on ne porte pas atteinte au potentiel de formation d'un département, à un certain nombre de regroupements. Si nous résistons à l'atomisation dans toutes les circonscriptions de stages de formation permanente parce que ceux-ci supposent une infrastructure, nous pensons par contre qu'il faut absolument maintenir un centre départemental — ce qui n'exclut pas qu'il y en ait plusieurs —, et comme nous ne sommes pas du tout pour le maintien des cloisons étanches entre les ordres d'enseignement, nous ne voyons pas pourquoi cette infrastructure ne pourrait pas être utilisée en particulier le jour où il y aura enfin la formation permanente

# l'inspecteur peut-il être un formateur ?

des personnels du second degré. Bien sûr, si l'on invente des formules de collaboration avec l'Université, il n'y aura pas de problème au niveau des écoles normales académiques, mais il y en aura à celui des écoles normales départementales, la carte universitaire ne correspondant pas avec la carte des académies mais cela ne met nullement en cause l'existence de l'école normale départementale.

● **En fait, il ne s'agit plus de survivance des écoles normales, mais bien d'un renouveau ?**

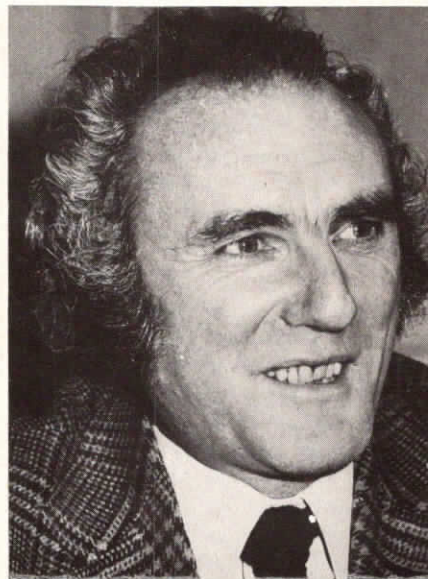
Absolument. Nous pensons que leur avenir peut être assuré si un certain nombre de moyens sont mis à leur disposition. Mais nous pensons qu'il faudrait aller vers une recherche pédagogique de caractère scientifique et indépendant concernant la formation des maîtres et des instituteurs en particulier. Il y a encore des propositions très malthusiennes émanant de l'inspection académique concernant le recrutement. Il y a, par exemple, des choses qui devraient être liquidées depuis longtemps, comme l'engagement décennal.

Il faut admettre de faire le bilan et procéder à un certain nombre d'expériences avec évaluation avant toute généralisation hâtive. Je veux dire que nous ne sommes pas pour le tout ou rien, que tout est loin d'être satisfaisant, qu'en aucune façon la bonne volonté ne saurait suffire à régler des problèmes de cet ordre-là, mais qu'ayant tracé des perspectives lointaines d'élévation et d'unification progressive de la formation, nous apprécions comme bon et positif tout ce qui va dans ce sens. Nous sommes à l'avance réticents et s'il le faut hostiles si, tout en proclamant le contraire, on cherche à enfermer l'enseignement dit primaire ou élémentaire dans une sorte de ghetto par rapport aux autres catégories d'enseignants.

Propos recueillis par  
Maurice Guillot

entretien avec  
Michel Moisan

secrétaire général  
du Syndicat national  
des inspecteurs  
départementaux de  
l'Éducation nationale



● **Les inspecteurs ont-ils à intervenir dans la formation des maîtres ?**

Oui. Les textes prévoient qu'ils ont une place à prendre, et cette place, ils entendent la prendre. Les IDEN, qui sont au contact des maîtres sur le terrain, peuvent, à l'occasion de ces contacts, dresser avec eux le bilan des actions individuelles et collectives et aider ceux qui partent en stage à formuler leurs besoins. Les écoles normales, en tant que centres de formation, ont à répondre en partie à ces besoins, de même que les IDEN au cours des reprises sur le terrain. L'apport théorique de l'école normale prend tout son sens s'il apparaît comme une réponse aux questions que se posent les maîtres, une réponse à des besoins qui naissent de leur activité professionnelle, et que l'animation de groupe assurée par l'IDEN dans sa circonscription conduit à préciser. La formation reçue atteint l'un de ses objectifs lorsque le maître, dans sa classe, adopte de nouvelles attitudes et renoue son enseignement.

L'IDEN assure donc un double rôle : de médiation d'une part, lors de la formulation des besoins, et de coordination d'autre part, entre les enseignements théoriques que les instituteurs ont reçus et les impé-

ratifs de leur vie professionnelle.

● **Auparavant la formation initiale se suffisait à elle-même. Les parents d'élèves s'inquiètent de ces départs incessants des maîtres pour des stages dont ils ne comprennent pas toujours l'utilité.**

Le schéma suivant lequel l'instituteur pourrait être formé une fois pour toutes sans jamais se remettre en question est un schéma parfaitement dépassé. Autrefois le savoir apparaissait comme relativement permanent et le maître bien formé pouvait l'exercer durant toute sa carrière à partir de sa seule formation initiale. Désormais, l'évolution globale de la société, l'évolution des sciences, des connaissances et des techniques — donc de la pédagogie qui est à la fois science, connaissance et technique —, nous amène à penser que toute formation ne peut plus être acquise une fois pour toutes, mais doit continuellement être actualisée.

C'est pourquoi, sous la poussée de ces réalités nouvelles, l'institution a instauré la formation continue des maîtres. Mais les pressions syndicales ont également joué, et je dois dire que les inspecteurs départementaux ont été parmi ceux qui ont demandé la mise en œuvre de cette formation continue pour les instituteurs, comme par ailleurs pour eux-mêmes.

● **Mais que devient alors la spécificité de la formation initiale par rapport à une formation continue qui ne serait jamais achevée ?**

C'est, en effet, un problème important. Nous pensons qu'il ne doit plus y avoir de différence de nature entre la formation initiale et la formation continue, sans que pour autant on assiste à la dissolution de la formation initiale dans la formation continue.

Ceci s'éclaire si on se réfère à la méthodologie de la formation que

nous souhaitons voir mettre en œuvre, et qui est la suivante : lorsqu'on est — ou lorsqu'on va être — inséré dans une activité professionnelle, il faut prioritairement se fonder sur une expérience vécue des impératifs et des objectifs de cette profession ; si l'on veut faire un enseignement de type actif (c'est-à-dire un enseignement au cours duquel les « formés » ont voie au chapitre), il faut que, de ces premières expériences, même partielles lorsqu'il s'agit de la formation initiale, surgissent, au cours de discussions de groupes, un certain nombre de demandes, d'interrogations de la part de ceux qui sont en formation. C'est à ces interrogations qu'un personnel qualifié — dont les PEN et les IDEN — doit pouvoir répondre par des apports théoriques et pratiques. Et ceci est vrai de la formation continue comme de la formation initiale.

Cet « aller et retour » entre les expériences concrètes vécues sur le terrain et les reprises théoriques, qui, chaque fois, reposent sur la demande et la réflexion des enseignants en fonction, c'est ce que nous appelons **l'alternance**.

On a souvent perçu cette alternance sous la forme d'une simple succession dans le temps des moments de pratique et des moments de théorie. Pour nous, l'important c'est la relation entre ces deux domaines et non le rapport temporel de leur juxtaposition. C'est à l'intérieur de ce système d'alternance que doit s'opérer la distinction entre « l'initial » et le « continu ». Il n'est de différences que par le rythme de cette alternance, c'est-à-dire qu'à un rythme dense et accéléré, propre au temps de la formation initiale, doit succéder progressivement le rythme plus lent et plus diversifié de la formation continue.

● **N'y a-t-il vraiment qu'une différence de rythme ? Les tâches des PEN et des IDEN ne se recouvrent pas forcément ; les uns ont une propension naturelle à dispenser un**

**enseignement dans la compétence disciplinaire pour laquelle ils ont été formés, les autres, beaucoup plus au fait de la pratique professionnelle des instituteurs, restent attachés à la polyvalence.**

Que cela pose des problèmes, c'est évident. L'opposition que vous signalez est réelle, mais je dirais qu'elle est souhaitable. Ce serait une erreur que de concevoir la formation continue en termes de concurrence entre ces deux catégories de formateurs. C'est de complémentarité qu'il faut parler, et de rôles différents. Comment pourrait-on faire se compléter des gens qui interviendraient de la même façon ? Reprenons notre schéma de l'alternance.

Au moment de l'animation sur le terrain, quand il s'agit de cerner et de formuler les besoins, l'IDEN a un rôle privilégié à jouer, d'où la nécessité d'une séquence en circonscription avant le départ des instituteurs en stage de formation continue. D'un autre côté, ces demandes doivent être satisfaites sous la forme d'apports théoriques, souvent de haut niveau, dont les PEN — voire des professeurs d'université — ont la responsabilité. Mais dès qu'il s'agit de réinvestir ces apports notionnels dans la pratique professionnelle, c'est aux IDEN qu'il revient de reprendre la gestion de l'opération.

La solution consiste donc à réaliser une étroite articulation entre les deux termes de cette alternance. Celle-ci apparaît donc comme une modalité de relation entre des temps de formation, mais aussi entre les deux corps, PEN et IDEN, qui sont chargés d'organiser l'un et l'autre ces deux temps. Cela est vrai tant au niveau de la formation initiale qu'à celui de la formation continue.

Prenons un exemple concret. Imaginons un groupe de normaliens en cours de formation ; ils n'ont aucune idée du métier auquel ils se destinent ; un contact s'avère nécessaire, sous la direction d'un IDEN, avec les maîtres, la réalité des classes,

les parents, l'environnement de l'école. Cette expérience, même très courte, pourra ensuite être reprise à l'école normale, par des professeurs qui aideront à analyser la problématique qui en sera issue et assureront les reprises théoriques indispensables, préalable à une seconde expérience de mise en œuvre, puis à une nouvelle problématique, suivie d'une nouvelle reprise à un autre niveau, et ainsi de suite. Une telle méthode contribuerait à réinsérer la formation initiale dans les réalités professionnelles et assurerait une continuité à la formation. Ce serait en revanche un non-sens d'instaurer ou de perpétuer un clivage entre ces deux étapes indispensables.

● **La formation initiale ne doit-elle pas cependant commencer par un apport théorique important ?**

Nous pensons que les préalables conceptuels à toute formation doivent avoir trait au fonctionnement de la formation elle-même, c'est-à-dire faire comprendre que tout enseignement doit se fonder sur un élément de vécu. C'est d'ailleurs le même problème pour les élèves dans les classes et pour les élèves-maîtres à l'école normale. On leur propose un certain nombre de connaissances sans qu'ils aient réellement éprouvé le besoin de les acquérir. En définitive, l'institution de formation s'en tire en disant : « Faites confiance à vos formateurs ; ils connaissent bien le métier auquel ils vous préparent ». Or ce n'est pas là une motivation suffisante. Il est temps de fonder l'enseignement sur la réalité, c'est-à-dire d'en faire une réponse à des besoins ressentis.

Nous proposons le schéma suivant : une expérience vécue, suivie d'une tentative de formulation par le groupe menant à une prise de conscience des manques, puis à des approfondissements théoriques et instrumentaux destinés à combler ces manques. C'est important dans toute formation de considérer la

méthodologie qu'elle applique et les habitudes qu'elle suscite. Ce n'est pas par des exposés qu'on convaincra les maîtres qu'il ne faut pas faire d'exposés.

● **Quelle part doivent prendre les formés dans la formation ?**

Elle est clairement indiquée dans le schéma proposé. Le passage d'une étape à l'autre ne peut s'opérer que par l'activité des formés : demande formulée, réponse théorique, réinsertion dans la réalité de la classe. Cet apport est déterminant, et les PEN comme les IDEN, qui interviennent tour à tour, doivent l'intégrer dans leurs interventions respectives.

Je peux témoigner que les objectifs de ceux qui, à l'époque, ont travaillé à l'élaboration de la formation continue, étaient bien ceux-là. Maintenant, dire que ce schéma soit partout suivi à la lettre, je ne m'y hasarderai pas. Le fonctionnement même du système révèle un sérieux décalage entre l'idéal et la réalité. Je suis prêt à en parler si vous le désirez.

● **Quelles sont ces difficultés auxquelles vous faites allusion ?**

L'obstacle majeur vient de ce que nous avons affaire à deux corps de formateurs qui sont traditionnellement insérés dans l'une et l'autre de ces étapes : l'IDEN sur le terrain et le PEN avec sa compétence disciplinaire.

La relation est ce qu'il y a de plus difficile à mettre en œuvre. Les PEN, formés au niveau universitaire dans une discipline donnée, éprouvent parfois des difficultés à adapter leur enseignement aux nécessités de la formation continue, notamment à répondre à des demandes qui peuvent éventuellement les surprendre. Ils ont souvent tendance à court-circuiter la relation et à s'en tenir à des programmations de type classique, qui ne correspondent pas forcément aux besoins réels.

D'un autre côté, il arrive que les IDEN, chargés de responsabilités fort diverses, n'ont pas toujours le temps de se consacrer comme ils pourraient le souhaiter à toutes les phases de cette formation continue. De ce fait, ils laissent l'école normale opérer seule, notamment dans la phase si importante de la formulation des besoins et de négociations des contenus qui se trouve, trop souvent, escamotée.

Contrairement à un préjugé assez répandu parmi les enseignants, le climat de collaboration entre PEN et IDEN est bon. Des enquêtes nous l'ont prouvé. Mais le fonctionnement de cette relation se fait mal. C'est donc au niveau des conditions de travail des uns et des autres qu'il faudrait réfléchir pour améliorer le système. Les IDEN ne parviennent pas à être disponibles pour assurer les phases initiales de formation continue ; les PEN ne peuvent décentraliser leurs interventions, ce qui leur permettrait d'aller voir des groupes de maîtres sur le terrain. Nous sommes très favorables à ce type d'échanges, mais il est temps que l'institution de formation consente à dégager les moyens nécessaires à la réalisation de ses propres projets.

● **Comment, dans cette perspective, définissez-vous le rôle de l'IDEN ?**

« Contrôle ou animation », ou bien « contrôle et animation », tel est le problème. La réponse est dans le rôle relationnel de l'IDEN. Relations entre les écoles d'abord par l'information et l'animation, puis relations avec les instances supérieures de décision et de responsabilité. L'IDEN ne peut avoir un rôle à sens unique : ou apparaître comme le contrôleur, l'agent d'un pouvoir dont il ferait appliquer les décisions quelles qu'elles soient, ou être purement et simplement le porte-parole du terrain.

En fait, son rôle participe des deux attitudes, car tout système a besoin d'être géré — d'où le sens descen-

dant de son action — et doit en même temps, pour être efficace, tenir compte des tendances et des besoins qui se manifestent à la base — d'où le sens ascendant. Le malentendu vient de ce que l'IDEN n'est souvent perçu que sous un seul de ces aspects. L'administration centrale perçoit parfois l'IDEN comme celui qui n'exécute pas toujours avec suffisamment de docilité les consignes reçues, tandis que le personnel, le voyant mettre en œuvre des dispositions prises au niveau national et auxquelles il ne peut se soustraire, le taxe d'autoritarisme.

Cette animation n'est, d'ailleurs, pas exclusivement pédagogique ; elle est aussi administrative. C'est un aspect peu connu du rôle de l'IDEN que cette concertation avec les élus municipaux et départementaux, les parents d'élèves et les diverses personnalités locales. L'échelon décentralisé que représente l'IDEN est fondamental, non seulement pour la mise en œuvre de certains grands projets, mais aussi au niveau de leur conception. Chargé de traduire fonctionnellement et périodiquement les besoins du terrain, l'IDEN participe lui aussi de façon créatrice, et à son niveau, aux prises de décisions qu'il aura ensuite pour mission d'appliquer.

#### ● L'IDEN est-il un être déchiré ?

Peut-être, mais le déchirement est quelque chose qu'il faut vivre. Seuls y échappent ceux qui n'ont aucune responsabilité.

Nous demandons, non pas que l'on nous ampute de l'une des dimensions de nos tâches, mais qu'on nous donne les moyens de les assumer pleinement. A partir du moment où l'on supprimerait, dans les fonctions de l'IDEN, soit la part de gestion et de contrôle du système, soit la part de formation et d'animation, cette disparition se solderait nécessairement par un préjudice. Nous sommes toujours prêts à discuter de ces problèmes. Autant nous sommes des gens attentifs aux changements sur

le terrain, et soucieux de répondre de manière appropriée aux impératifs de ce changement, autant nous constituons nous-mêmes, pour certaines instances, un terrain de changement. Nous demandons simplement qu'on applique à notre égard la méthode que nous nous efforçons d'appliquer dans nos activités professionnelles.

#### ● Comment devrait-on former ce « formateur de formateur » qu'est l'IDEN ?

Si l'on veut rénover les attitudes au niveau de l'école élémentaire, il faut également les rénover au niveau de la formation des formateurs. Pour cela, il convient de concevoir la formation du futur inspecteur comme un continuél aller et retour entre ce qu'il apprend progressivement de cette profession qu'il aura à exercer et les acquis notionnels de haut niveau qui, seuls, permettront de résoudre les difficultés que la pratique professionnelle révèle. Je précise que ce fonctionnement en alternance ne vise pas à privilégier le terrain et les « savoir-faire » pratiques au détriment d'une formation de type conceptuel et universitaire considérée comme inutile. C'est au contraire, par une intelligente mise en relation de ces différents aspects qu'on donnera leur vraie signification aux actions de formation. Les « savoirs » ont un rôle éminent à jouer, mais la connaissance dans une discipline ne se confond pas avec la connaissance dans l'enseignement de cette discipline. Et cela, il ne faut pas hésiter à le répéter.

#### ● N'avez-vous pas le sentiment que ce schéma dérange singulièrement le fonctionnement de notre système éducatif tel qu'il a été conçu au début de ce siècle ?

C'est possible, mais je n'aurais sans doute pas dit la même chose si j'avais pu en avoir l'occasion il y a vingt-cinq ou trente ans. Autant je

pense qu'il faut faire aujourd'hui une autre révolution que celle de Jules Ferry, autant je pense qu'à cette époque-là c'est cette révolution-là qu'il fallait faire.

A un certain moment, la connaissance scientifique a pu être libératrice en soi. Aujourd'hui, c'est moins en termes de résultats acquis que de démarche scientifique proprement dite qu'il faut raisonner. Je m'explique. L'analphabète est désormais celui qui ne sait pas changer, alors qu'autrefois c'était celui qui n'avait pas les moyens de la permanence. L'école républicaine a donc commencé par enseigner à tous « ce qu'il n'est pas permis d'ignorer », pour reprendre une formule célèbre. Pour pouvoir changer, il faut recevoir un enseignement hautement scientifique incluant l'enseignement de la démarche scientifique elle-même pour que chacun puisse, à son niveau, la mettre en œuvre. C'est, non seulement un impératif social et collectif, mais un impératif individuel de survie dans notre monde.

#### ● Est-ce une prise de position idéologique ?

Sans doute. Dans l'état actuel des choses, nous voyons mal comment le jeu souvent désordonné des bonnes volontés pourrait s'organiser spontanément et devenir « opératoire » ; nous voyons mal comment l'autorité, qu'elle soit « scientifique » ou politique, pourrait à elle seule donner des directives, sans tenir compte des aspirations du « terrain » et de la façon dont il « vit » ses besoins. Les inspecteurs départementaux restent opposés à toute forme d'impérialisme quel qu'il soit. Cet équilibre que nous nous efforçons de réaliser constamment, entre la recherche collective, qui crée, et l'organisation qui permet la régulation et l'efficacité, ce doit être, dans le domaine de l'action, le signe d'une idéologie démocratique...

Propos recueillis par  
Robert Mélet



# élèves- maîtres à Strasbourg



HISTORIQUEMENT première de France — créée en 1810 par le préfet de Napoléon, Lezay-Marnésia —, l'École normale protestante d'instituteurs de Strasbourg cache, derrière une façade de style bis-marckien, des locaux aménagés pour recevoir les dernières nouveautés en matière d'instrumentation pédagogique audiovisuelle.

Depuis plus de dix ans, le directeur de l'établissement, Pierre Chanut, veut ainsi mettre les élèves-maîtres en contact avec les méthodes nouvelles. Mais l'homme ne se contente pas uniquement de gadgets en matière d'innovation pédagogique. En 1972, à titre personnel, il a proposé directement au ministère un plan d'études pour une formation expérimentale en deux ans des instituteurs à l'école normale de Strasbourg.

## orientation et formation

Les propositions de Pierre Chanut concernent à la fois le mode de recrutement des élèves-maîtres et la formation initiale des instituteurs. Au très scolaire concours

d'entrée à l'école normale à la fin de la classe de troisième, est substituée une véritable période d'orientation de six mois.

Cette orientation commence au mois de septembre par un entretien avec un jury qui « essaie de déterminer la culture, les orientations et les motivations du candidat, et qui informe les candidats mal renseignés sur la véritable nature de la fonction vers laquelle ils envisagent de s'orienter ».

Dès la deuxième semaine de rentrée, l'ensemble des élèves-maîtres part durant huit jours dans un chalet de montagne ou une colonie de vacances pour un stage qui permet de tester l'aptitude à la vie collective et la relation avec autrui, mais également, précise le projet, de « rompre les inhibitions, établir des relations entre « formés » d'une part, entre « formateurs » et « formés », d'autre part ».

A l'issue de cette première période, se réunit un premier conseil d'orientation, dont les décisions ne sont pas éliminatoires.

Vient ensuite un stage de préformation accélérée du type CEMEA, avec toutefois un autre contenu, « non pas refus de la pédagogie des

par  
Jean-Jacques Schaettel

CEMEA, mais pour éviter d'enfermer dès le début les stagiaires dans une seule pédagogie, fût-elle excellente ». Ce stage est destiné à enseigner les règles de conduite les plus immédiates et à éviter de confier des classes à des jeunes gens n'ayant reçu aucune formation ou information.

A la fin de ce stage de préformation, qui a lieu à l'école normale sous la direction des professeurs d'EN et d'intervenants extérieurs, se situe un second bilan non éliminatoire. Ce stage de préformation se situe entre la mi-octobre et les vacances de Noël.

La troisième phase de la période d'orientation est un « stage en responsabilité assistée » qui se déroule depuis la rentrée de janvier jusqu'à la semaine précédant les vacances de printemps.

Le projet de Pierre Chanut accorde une importance toute particulière à ce stage : « L'assistance est assurée par un professeur de psychopédagogie ou par un inspecteur-professeur généraliste (et non spécialiste d'une discipline) aidé dans ses travaux par un maître d'application itinérant. Cette formule a l'avantage, souligne le projet, de permettre de très fréquentes visites dans les classes. Le maître d'application itinérant en particulier peut passer des demi-journées entières dans les classes qui poseraient problème. Son action est à la fois aide au maître débutant et compensation pour éviter des dommages psychologiques ou pédagogiques parmi les élèves de la classe.

A l'issue de ce stage en responsabilité ont lieu le bilan définitif et le conseil définitif d'orientation.

Après les vacances de Pâques, débute alors la formation initiale proprement dite.

Jusqu'aux grandes vacances, un tiers du temps environ est consacré à des stages brefs dans différents ordres d'enseignement (maternelle, enfance inadaptée, classe de transition, classe pratique) pour permettre aux intéressés de se

familiariser avec des types d'enseignement distincts. Ces stages n'occupent que quelques demi-journées par semaine et sont suivis chaque semaine par des journées de réflexion ou de conclusion.

Le reste du temps, soit deux tiers environ de l'horaire, est réservé au début des initiations aux grands chapitres des formations spécialisées nécessaires à l'instituteur.

Un tel enseignement est approfondi en deuxième année. Il est cependant donné sous forme de stages brefs de spécialisation et de perfectionnement, entrecoupés de cours et travaux pratiques à l'école normale. Des stages d'une durée de quatre à huit jours sont prévus, en ski, voile, natation, théâtre, initiation audiovisuelle.

A la fin de la deuxième année se place un certificat de fin d'études normales (CFEN) aménagé. Pierre Chanut estime en effet que « la formule actuelle du CFEN permet à certains élèves de négliger ostensiblement certaines matières fondamentales sans que l'administration ou les professeurs aient le moindre moyen de les obliger à y porter intérêt. L'éducation physique et les disciplines artistiques en particulier font souvent les frais de l'opération ».

## un premier bilan

Ce projet est appliqué à titre expérimental depuis la rentrée de 1973. Evidemment les conditions préliminaires à l'accord du ministère étaient de ne pas toucher aux dispositions réglementaires actuellement en vigueur : d'abord le concours d'entrée aux écoles normales en fin de classe de troisième, ensuite la durée de formation initiale, qui est de deux ans.

Dans l'immédiat les maîtres-élèves sont encore liés par le contrat décennal qu'ils signent en passant le concours de classe de troisième et une éventuelle décision de réorientation après les six mois à

l'école normale ne dispense pas du remboursement de la bourse d'études de l'enseignement secondaire. Il est cependant évident qu'en cas d'entrée à l'école normale après le baccalauréat, l'engagement décennal ne deviendrait effectif qu'après la décision du conseil d'orientation à Pâques.

En raison du Concordat toujours en vigueur en Alsace, les écoles normales de Strasbourg sont encore séparées en écoles normales protestantes et catholiques. L'expérience a démarré à la rentrée de 1973, dans les deux écoles normales protestantes, celle de l'avenue de la Forêt Noire, anciennement école normale de garçons, et celle de Strasbourg-Meinau, qui accueillait il y a quelques années encore uniquement les filles.

A Strasbourg-Forêt Noire, l'expérience a débuté avec une promotion de vingt-deux élèves-maîtres, ayant réussi le concours d'entrée en seconde et ayant passé leur scolarité dans un lycée en section A ou B. A Strasbourg-Meinau, mêmes conditions de recrutement : les trente-trois élèves-maîtres ont passé leur scolarité en lycée dans une section C ou D.

A l'issue de la partie probatoire, aux vacances de Pâques 1974, deux jeunes filles et deux jeunes hommes ont reçu des conseils de réorientation. Deux ont décidé de démissionner, les deux autres ont choisi de persévérer, car le conseil de réorientation n'est pas impératif. Cette promotion a passé le CFEN au mois de juin 1975.

A Strasbourg-Forêt Noire, il y a eu cinq échecs, à Strasbourg-Meinau aucun.

Après une période de formation complète de deux ans, un premier bilan a été dressé. Il apparaît positif sur plusieurs points, à la fois pour les élèves-maîtres et les formateurs, c'est-à-dire l'équipe des professeurs.

Première constatation : la perspective d'un engagement décennal qui ne deviendra définitif qu'après la période probatoire de six mois

motive les normaliens. « Le laxisme rencontré dans le passé et la vieille fable qui avait cours dans toutes les promotions depuis trente ans, où la moitié des élèves se plaignaient d'avoir été orientés trop tôt ou par persuasion ou par voie autoritaire, ont disparu », constate Pierre Chanut.

Les normaliens sont également plus directement concernés par leur futur métier : les stages en situation de la première année donnent à leur formation un aspect plus pratique et plus concret. « Le creux constaté dans la formule précédente, où l'essentiel de la première année était consacré à une initiation théorique, que les élèves ne pouvaient pas raccrocher à leur propre expérience, n'existe plus. »

Le stage d'ouverture de la période probatoire, intitulé assez pompeusement « stage de dynamique de groupe », qui a eu lieu en début d'année scolaire dans les Vosges a eu, lui, des conséquences assez heureuses et parfois surprenantes.

Pour les normaliens, il a été l'occasion d'une prise de contact fructueuse... « mais qui ne remplace nullement trois années de vie en internat comme dans le passé » laisse tomber, nostalgique, un professeur. C'est d'ailleurs pour le groupe des professeurs que le stage a peut-être été le plus enrichissant. Il a été sans aucun doute le catalyseur d'une réflexion nouvelle : les relations interprofessionnelles créées dans les conditions privilégiées du stage ne permettaient plus un rôle classique de « professeur-censeur » avec les enseignés, une fois le groupe revenu à l'école normale.

La réflexion a d'abord débouché sur un travail en groupe de la part de l'équipe des professeurs, qui s'est réunie deux fois par semaine au cours des deux années passées pour réaliser en commun un travail de synthèse et de préparation. Cette forme de travail est momentanément suspendue et en cours de réorganisation.

Les nouveaux rapports pédagogiques avec les normaliens ont également débouché sur une tentative d'auto-organisation de leur travail par les élèves-maîtres eux-mêmes. Le constat est sur ce point plus mitigé : « Les normaliens n'ont fait que reproduire un modèle familier : celui de l'emploi du temps classique, avec la différence que c'étaient eux qui remplissaient les différentes cases. »

Parmi les modifications apportées au projet initial, on trouve également un dernier stage en responsabilité de six semaines à la fin de la seconde année. Ce stage, demandé par l'équipe des professeurs, doit permettre aux normaliens de confirmer des qualités pédagogiques et de créer des conditions favorables au passage de l'épreuve pédagogique du CFEN. Enfin, deux postes de maîtres itinérants pour les stages en responsabilité de première année ont été créés.

## le problème de fond

Mais l'ensemble de ces mesures prises ne paraissent être que des questions de détail face au problème qui s'est dégagé au cours des deux années et qui concerne le système de recrutement. « C'est une aberration », affirment conjointement directeur et professeurs.

« Depuis bien longtemps, les meilleurs élèves des CES et des lycées ne se présentent plus au concours d'entrée à l'école normale à la fin de la classe de troisième. L'image sociale du métier d'instituteur n'est plus attractive et les bons élèves attendent au minimum le bac pour choisir leur orientation. »

En Alsace, où le recrutement s'effectue en plus par confession religieuse, le problème est encore plus crucial. Certaines années, les écoles normales protestantes ont peine à pourvoir l'ensemble des postes mis au concours... et le

niveau est alors d'autant plus bas.

« Pendant que nous nous évertuons à essayer de faire des instituteurs avec des jeunes gens de bonne volonté, qui ont un bon contact pédagogique, mais un niveau de culture déplorable, nous refusons tous les ans d'excellents bacheliers qui ne peuvent être admis au centre de formation des PEGC, mais désirent enseigner. Ceux-là sont purement et simplement rejetés, alors qu'ils auraient formé d'excellents candidats à un recrutement direct en formation professionnelle d'instituteur », insiste Pierre Chanut. « Ce recrutement aurait été d'un niveau sans commune mesure avec celui des candidats issus du concours de fin de troisième que nous recevons depuis deux ans. Ce concours me semble d'ailleurs condamné. »

Même son de cloche parmi l'équipe des professeurs qui souhaite, elle aussi, que le recrutement se fasse après le baccalauréat (au minimum) quelle que soit la série.

Le maintien du concours d'entrée d'après bac, tel qu'il est défini par l'arrêté du 7 juin 1946, ne semble pas possible non plus pour les professeurs qui considèrent les critères de recrutement non adaptés aux réalités du métier d'enseignant d'aujourd'hui. « Le concours devrait comporter comme épreuve déterminante des entretiens avec des professeurs d'école normale et des inspecteurs départementaux d'éducation. Ces entretiens permettraient de choisir parmi les bacheliers ceux qui possèdent l'ouverture d'esprit, la disponibilité et les motivations qu'on peut attendre d'un futur instituteur. Dans le même esprit, un deuxième groupe d'épreuves portant sur les aptitudes physiques, intellectuelles et artistiques devrait permettre de distinguer parmi les bacheliers ceux qui ont la formation fondamentale la plus équilibrée et la plus adéquate », conclut un vœu du conseil des professeurs. La décision finale de recrutement ne serait pourtant

# l'orchestre impossible

prise qu'après le stage en responsabilité de première année, qui donnera une idée des aptitudes pédagogiques.

Parmi les réserves que contient le premier bilan, Pierre Chanut note que « le système que nous faisons péniblement tenir en deux ans fonctionnerait probablement de façon parfaite en trois ans ». Même constatation chez les professeurs : il faudrait trois années dont une entièrement consacrée à la consolidation de la culture générale et des connaissances fondamentales, particulièrement insuffisantes dans des domaines comme l'éducation manuelle, artistique et sportive.

« Il est évident, constatent encore les professeurs, que, si les disciplines considérées comme « non-fondamentales » par le lycée étaient moins délaissées à l'avenir, deux années de formation professionnelle bien remplies pourraient éventuellement mieux valoir que trois, où on rattrape des lacunes d'enseignement secondaire. »

Sur ce point cependant, on est assez sceptique à l'école normale de Strasbourg : « Une formation initiale des instituteurs en trois ans reviendrait à modifier progressivement l'ensemble des traitements de la fonction publique. Il faudra tout de même sortir un jour de cette rhétorique absurde qui consiste à fixer les échelles indiciaires en fonction de la durée des études. »

Plutôt qu'une formation immédiate en trois ans, on espère une transformation des modalités de recrutement. Déjà on parle ici et là de ne plus organiser de concours d'entrée à l'école normale à la fin de la classe de troisième.

Un recrutement post-baccalauréat constituerait déjà une amélioration, si les modalités de recrutement définies en 1946 sont revues sérieusement. Une telle mesure relèverait sans doute sérieusement le niveau des candidats. Il restera alors à revaloriser l'image sociale du métier d'instituteur.

Ils sont cinq. Cinq syndicats pour regrouper la quasi-totalité des enseignants du second degré. Dans l'ordre : le SGEN, le SNES, le SNC, la CNGA et le SNALC. Dans l'ordre ? Oui, de gauche à droite, de l'autogestionnaire au réactionnaire en passant par le réformiste, de l'utopiste qui rêve de changer l'école et la société, au « libéral » réaliste qui veut les préserver en renforçant l'actuel système : la formation des maîtres est en effet un de ces problèmes clés qui mettent en évidence le fond idéologique à partir duquel s'élaborent les prises de position techniques : les solutions sont tranchées, parfaitement inconciliables. Et si parfois les formules employées se ressemblent, leurs sens profonds divergent toujours.

« ON N'ENSEIGNE bien que ce que l'on sait. » La formule de Gérard Simon, président du SNALC (Syndicat national des lycées et collèges, affilié à la Confédération générale des cadres) pourrait bien être la seule pour laquelle tout le monde tombe d'accord parce que, au fond, c'est l'évidence : l'enseignement étant affaire de connaissances, le mieux n'est-il pas d'en posséder le plus possible... ? Et c'est pourquoi on ne peut s'étonner de l'exigence partout formulée d'une formation « académique » ou « scientifique » de haut niveau. Il reste à savoir où fixer la barre, et là commence le numéro de jonglerie arithmétique : BAC + 3, BAC + 4, BAC + 5 ? A chacun sa formule. Là aussi commence l'exercice de dosage des ingrédients : plus de connaissances, moins de connaissances, plus de pédagogie, moins de pédagogie, plus ou moins de « recettes »...

Parce qu'il existe tout de même

par  
Jean-Pierre Vélis

un schéma théorique global fort simple, tellement simple qu'il frôle un peu la tautologie. C'est Paul Canonne, président de la CNGA (Confédération nationale des groupes autonomes de l'enseignement public) qui l'énonce ainsi : « Nous pensons que le système scolaire a pour fonction première, et de très loin, l'enseignement, c'est-à-dire la transmission d'un certain nombre de connaissances, d'un certain savoir. Par conséquent la première tâche à laquelle un maître doit être formé doit être la transmission des connaissances, ce qui implique qu'il ait lui-même des connaissances solides. Mais il est évident que, jusqu'à l'heure actuelle, on a trop peu tenu compte d'un aspect fondamental du métier d'enseignant qui est qu'il ne suffit pas d'avoir des connaissances mais qu'il faut aussi savoir les transmettre. » C'est Françoise Regnaut du SNES (Syndicat national des enseignants de second degré, affilié à la Fédération de l'Éducation nationale) qui confirme : « Enseigner n'est pas un métier facile. Un jeune enseignant qui débute rencontre tout de suite des difficultés multiples. Si, par exemple, il ne domine pas bien le contenu de son enseignement, il ne sera pas en mesure de déterminer les causes des blocages de ses élèves, des échecs scolaires, il ne saura pas ce qu'il faut faire pour rattraper certains, il ne connaîtra pas les moyens d'amener la classe dont il a la charge au niveau de connaissances lui permettant de franchir les niveaux ultérieurs de la scolarité. Il existe donc le problème du contenu de l'enseignement. Mais il y a également les problèmes pédagogiques ; la plupart des enseignants n'ont pas reçu une formation pédagogique cohérente et scientifique. Il n'existe pas pour l'instant une formation pédagogique qui intègre étroitement une formation scientifique dans la discipline et une formation professionnelle ayant à la fois un caractère théorique et pratique. Alors, les enseignants font ce qu'ils peuvent... »

Voici en tout cas qui ne saurait convenir à Gérard Simon qui déclare :

« Je m'insurge contre les déclarations récentes de M. Haby qui laissent à entendre que les professeurs n'avaient aucune formation professionnelle : c'est faux ! Il est temps tout de même d'extirper ces idées reçues selon lesquelles les professeurs seraient les seuls qui n'apprendraient pas leur métier sur le tas ! »

## d'abord

### un métier

« Nous sommes très hostiles à toute formule de formation qui suppose qu'il existe un « don » pédagogique. Pour nous, le métier d'enseignant est un métier et, comme tel, il doit s'apprendre. Souvent on cache sous le terme de « vocation » l'absence de référence à une formation pédagogique à caractère scientifique. On suppose à l'avance qu'on est né bon ou mauvais enseignant », explique Françoise Regnaut. Et il est intéressant de voir comment, de deux causes radicalement opposées, peut découler le même effet, car pour Paul Canonne, « il existe dans la profession un certain nombre de « talents » pédagogiques naturels qui sont des professeurs remarquables auxquels on n'a jamais appris à faire la classe, mais qui en ont le sens. Mais comme il y a maintenant des centaines de milliers de maîtres, il est bien évident que les talents pédagogiques naturels ne représentent qu'un petit pourcentage de cette masse. Donc, impérativement, doit faire partie de la formation des maîtres de demain une formation pédagogique qui leur apprenne à transmettre de la manière la plus rationnelle, la plus efficace, les connaissances qu'ils ont acquises, suivant le public auquel ils s'adressent ».

Talent ou pas, tout le monde ne peut pas enseigner. Tel est en tout cas l'opinion quasi générale. Pour André Zilber, secrétaire général du SNC (Syndicat national des collèges), « c'est trop simple de parler

de « don », parce que ça permet d'évacuer la question de la formation. C'est extrêmement dangereux parce que ça permettrait au gouvernement de dire : « Tel qui a le don, je le prends : je n'ai pas besoin de lui donner une formation. » Ceci dit, il ne faut pas nier la nécessité d'une certaine disposition à la communication. Mais il est plus urgent, et sans doute plus facile, de s'occuper de l'autre versant du problème, c'est-à-dire de déceler et d'éliminer les gens qui ne sont pas faits pour ce métier ». Autant le dire tout de suite : ce versant est une pente savonneuse qui ouvre la porte à tous les excès. « Les étudiants déclarant se destiner à l'enseignement subiraient des batteries de tests scientifiques très précis. Nous savons qu'il ne faut pas abuser des tests, mais on arrive quand même à des résultats précis quand on sait les manier avec précaution et discernement. Ces tests permettraient de déceler des inaptitudes fondamentales à l'enseignement, par exemple une timidité excessive, des difficultés d'élocution très graves (comme le bégaiement), une nervosité exagérée, tout ce qui rend le professeur mal à l'aise devant un auditoire de jeunes, ce qui est essentiel à l'heure actuelle où nous avons affaire à des publics plus critiques. » Le SNALC est le seul qui fasse cette proposition.

## stages

### à la pelle

« Comment détecter les inaptitudes à enseigner réhabilitaires », se demande tout de même Paul Canonne ; « Est-ce qu'il ne faudrait pas un stage en responsabilité limitée tout de suite ? ». C'est aussi la solution à laquelle pense André Zilber, pour lequel le pré-recrutement est nécessaire, c'est-à-dire « une période pendant laquelle on prend un individu quelconque qui a la prétention de faire un certain métier — enseignant — et on le place dans

une situation telle qu'il puisse révéler, et se révéler à lui-même, les qualités ou les défauts rédhibitoires qu'il a vis-à-vis de ce métier. Le plus difficile dans l'affaire est de trouver les situations, mais il existe tout de même quelques recettes, et je suis, sur ce point, les propositions qu'avait avancées Défense de la jeunesse scolaire : les colonies de vacances, l'animation pédagogique, les foyers socio culturels sont des situations favorables car on y est en rapport avec des jeunes sans qu'il soit question de transmettre des connaissances, et cela permet de révéler ses dispositions à la relation humaine ».

Le SNES aussi est favorable au pré-recrutement, mais pas n'importe lequel : « Nous ne sommes pas hostiles à des stages de sensibilisation qui pourraient intervenir assez tôt dans le cursus universitaire des futurs enseignants. Mais ils présentent aussi de nombreux dangers. Ainsi, dans le descriptif du projet de réforme Haby de l'an dernier, il était proposé un stage probatoire obligatoire pour tous les futurs enseignants recrutés à BAC + 2, c'est-à-dire pour des gens qui ne seront pas encore parvenus au niveau de connaissances requis pour l'enseignement du second degré, et qui n'auront reçu aucune ébauche de formation pédagogique. Ce stage a donc pour mission d'éliminer, dès les premiers mois d'intégration dans le processus de formation, ceux jugés inaptes à l'enseignement. Ce qui est très grave, car c'est supposer à l'avance que la formation pédagogique ne peut en rien modifier les aptitudes des futurs enseignants. C'est aussi déboucher sur l'arbitraire au niveau du recrutement. Cela va aussi dans le sens du remplacement des actuels concours de recrutement qui, avec tous leurs défauts, garantissent au moins contre l'arbitraire, par des tests ou des recrutements sur dossier. Nous souhaitons donc que des contacts aient effectivement lieu, mais qu'ils soient pris en charge par une équipe de formation qui comprendra à la fois les conseillers

pédagogiques, les spécialistes de la discipline, les spécialistes des sciences de l'éducation. De là, le futur professeur-stagiaire devra être capable de tirer le bilan des observations faites sur le terrain à l'occasion d'une série de stages accomplis progressivement. Le stage d'observation devrait en effet déboucher sur des stages en responsabilité, ceux-ci débouchant sur la prise effective des responsabilités au moment où le professeur est formé. »

Suppression des concours, recrutement sur dossier ? C'est donc au SGEN (Syndicat général de l'Éducation nationale affilié à la CFDT) et à son secrétaire général adjoint, Jacques George, qu'il faut donner la parole : « C'est vrai qu'il faut une vocation, mais ça n'est pas comme d'être gaucher ou droitier : ça s'acquiert progressivement. Il y a peut-être sur l'ensemble des citoyens un très petit pourcentage de gens qui sont inaptes au métier d'enseignant pour des raisons physiques ou psychologiques. Des autres, on peut dire simplement qu'ils ne sont pas inaptes. Le recrutement parmi eux de ceux qui veulent enseigner doit reposer sur deux bases : d'une part, les connaissances, mais il n'est peut-être pas besoin d'un concours pour les vérifier puisque, par définition, pour être enseignant il faut un titre universitaire : le concours fait alors double emploi. D'autre part, si tri il doit y avoir à cause du problème de nombre, qu'on prenne en compte à la fois le dossier universitaire et le dossier personnel. » En ce qui concerne le stage de sensibilisation, le SGEN a également réfléchi aux propositions de DJS mais « ce qui n'est pas sûr, c'est qu'on en fasse une obligation ». Enfin, pour les stages en responsabilité : « Le problème est de savoir à quel moment les situer. On voit bien les inconvénients des deux formules, avant et après : le mieux serait de ménager une certaine souplesse pour que le futur professeur ait l'occasion de nombreux stages durant sa formation, ce qui peut être difficile, car il faut qu'ils soient assez longs pour

avoir un sens. » Le SNALC aussi est favorable aux stages puisque, selon lui, recrutés par concours au niveau BAC + 3 « les aspirants-professeurs, durant leur formation universitaire, fréquenteraient des établissements scolaires, par petits groupes ils assisteraient à des cours pendant un certain temps, et pourraient en faire eux-mêmes sous la direction de professeurs conseillers pédagogiques ».

## l'Université sur la sellette

Tout le monde est d'accord : l'Université doit être chargée de la formation car comme on le dit au SGEN, par exemple, « c'est le seul lieu où l'on puisse travailler librement, de façon indépendante de la tutelle hiérarchique, et c'est aussi celui où enseignement et recherche peuvent s'interpénétrer. » Mais l'accord se limite au lieu, encore faut-il savoir ce qu'on va y faire et comment. Car, comme on le dit au SNALC, « en matière de formation il faut rester concret ; finalement, dans un métier comme celui-là, l'apprentissage l'emporte sur les aspects théoriques ». Et c'est aussi ce que l'on pense à la CNGA où Paul Canonne déclare : « Nous sommes tout à fait opposés à une prépondérance de la pédagogie théorique. Nous avons la crainte que l'on fasse beaucoup de pédagogie historique du genre « L'évolution de la pédagogie depuis la Cité grecque jusqu'à la Renaissance » ou que, tombant dans un autre travers, on fasse le recensement des théories pédagogiques, psychologiques ou autres. Il ne s'agit pas du tout de refuser un cadrage théorique de la formation, mais celle-ci, à notre avis, doit être essentiellement pratique : apprendre à noter, apprendre à faire des exercices, apprendre à exposer une même question selon des méthodes différentes, ça c'est utile car c'est ce que nous sommes amenés à faire quotidiennement. Quant à savoir ce

que pense tel ou tel psychologue, c'est peut-être intéressant, mais ça nous paraît assez secondaire. » Et Gérard Simon de surenchérir : « Nous nous méfions des séminaires, des symposiums pédagogiques où l'on discute en vase clos pendant un certain nombre de jours. Se retrouvent là des maniaques de la pédagogie théorique, des pédagogues qui, bien souvent, ont été de mauvais professeurs et qui se recyclent dans la pédagogie abstraite et théorique. Nous ne pensons pas grand bien de ces gens-là et des stages qu'ils font subir aux professeurs. Nous formulons beaucoup de réserves quant à l'action de certaines UER de sciences de l'éducation de plusieurs universités. Il est évident qu'on y recrute essentiellement des gens, souvent des philosophes, qui n'ont pas réussi ailleurs. »

Le SNC, sans enfourcher ce cheval de bataille, formule tout de même quelques réserves : « Puisque les universités, de par la loi d'orientation, sont faites pour participer à la formation des enseignants, autant leur donner ce droit et ne pas le leur discuter en ce qui concerne la formation théorique, d'autant que, je crois, elles sont bien armées pour le faire. Mais en revanche, elles ne sont pas à même de former professionnellement des enseignants. Il ne s'agit pas de donner des recettes aux enseignants, mais il ne suffit pas non plus de leur donner la théorie de la pédagogie. Pour cela, il faut une bonne collaboration entre les praticiens que sont les professeurs et l'Université. » Pour le SNES comme pour le SGEN, l'action des universités est absolument nécessaire puisque, comme le dit Jacques George : « dans le cadre de leur formation pédagogique, il faudrait que les futurs enseignants tirent profit de ce qui se fait dans les UER des sciences de l'éducation et dont il est très curieux que le ministère se méfie comme de la peste ! ».

L'intervention de l'Université donc. Et, pour André Zilber, il faut même « aller au-delà, en rejoignant M. Haby : nous souhaitons que le

ministère de l'Education, en tant que puissance d'embauche, passe commande à chaque université d'un modèle théorique de professeur. Ce que l'Université admet fort bien de l'Industrie, pourquoi ne l'admettrait-elle pas de l'Etat ? Pourquoi n'admettrait-elle pas de l'Etat, pour former un professeur, ce qu'elle admet d'une entreprise privée pour fabriquer un ingénieur ? ». Et là, un signal d'alarme se met à clignoter qui écrit en lettres rouges : « DANGER, ADAPTATION ! »

## ouverture

### ou adaptation ?

Que veut Gérard Simon quand il dit : « Nous avons une conception très ouverte de l'enseignement : nous ne la concevons qu'en prise directe avec les réalités économiques contemporaines et toute notre doctrine en matière de formation des maîtres, et surtout en matière de carrière des enseignants, découle de cette conception. L'essentiel, en effet, c'est l'esprit d'ouverture. Mais alors, je précise : c'est l'attention portée à la réalité globale du monde contemporain et non pas, comme certains enseignants le conçoivent, l'ouverture sur la politique, et une politique orientée. Certains enseignants s'estiment ouverts au monde parce qu'ils font signer des pétitions sur l'Espagne, sur le Chili, mais refuseront de parler de Soljenitsyne. Nous ne sommes pas d'accord. C'est une tricherie, une malhonnêteté, vis-à-vis de la jeunesse qui nous est confiée ! » D'où une conclusion, parallèle, que tire un autre responsable du SNALC, Jean-Marcel Champion : « Nous demandons que soit contrôlé sévèrement le contenu des licences d'enseignement. C'est un problème d'organisation, de maintien dans les meilleurs des cas, de réforme dans d'autres, essentiellement quand il s'agit d'universités qui négligent leurs devoirs. »

Mais qui triche vraiment, et pour quoi faire ? Au SNES, l'analyse est

sans ambiguïté : « Soisson parle de « redéploiement » des universités en fonction des intérêts économiques locaux et régionaux. La réforme de l'éducation est aussi une sorte de « redéploiement » en fonction des impératifs économiques à court terme. Il n'y a pas de divergence entre ce que le CNPF propose pour la restructuration des entreprises et ce que la réforme Haby propose comme réforme du système éducatif. Il y a, de même manière, une grande convergence entre ce que proposent Haby d'un côté, et de l'autre Soisson, et cette cohérence se situe au niveau gouvernemental. Nous avons à faire face à une grande offensive contre le niveau de formation des élèves, aussi bien professionnel que culturel, et à une menace pour la formation des maîtres. Le gouvernement a besoin d'un corps enseignant adapté aux transformations qu'il cherche à imposer à l'école. D'où la réforme de la formation des maîtres orientée par deux impératifs majeurs : le niveau de la formation et son coût. C'est-à-dire que le gouvernement cherche à substituer des corps de maîtres à formation courte là où exercent actuellement des maîtres qui, jusqu'ici, avaient une formation plus longue, donc plus coûteuse. »

## L'unification, problème

### pour demain

Chaque organisation syndicale a bien sûr son idée quant à l'institution où devrait se dérouler la formation. En gros, il s'agit pour tout le monde de centres de formation intégrés à l'Université. Le SGEN les appelle instituts universitaires de pédagogie (IUP) et, dans leur schéma grossier, ils ne sont pas sans quelque ressemblance avec les centres universitaires de formation que réclame le SNES. Dans les uns comme dans les autres, en effet, sont accueillis tous les types de maîtres, de la maternelle à la fin du second degré. Comme l'explique Françoise Regnaut, « notre réflexion

sur la formation des maîtres n'est pas cloisonnée au niveau du second degré. Nous avons toujours cherché à réfléchir de façon plus vaste sur ce que devrait être la formation des enseignants depuis l'école maternelle jusqu'au second degré, y compris les CET ». D'où, comme on pouvait le lire dans un récent numéro de « L'Université syndicaliste », publication du SNES : « L'objectif est d'aboutir à la fois à l'amélioration de la formation de tous les maîtres et à l'unification du niveau de formation, de recrutement et de situation de tous les enseignants de la maternelle à la fin du second degré. Ce qui implique cinq années de formation après le baccalauréat et l'acquisition d'une maîtrise à l'Université. »

Mais l'unification de la formation n'est pas au goût de tout le monde. Pour Paul Canonne, « les niveaux atteints, les diplômes obtenus déterminent les carrières et les échelons. Pour faire grimper les carrières, les indices des non-agrégés et non-certifiés au niveau supérieur, on est obligé de réclamer la même chose pour tout le monde : c'est complètement absurde. Je vais tenir des propos parfaitement réactionnaires, je le sais, mais je crois qu'ils sont vrais : il y a actuellement plusieurs centaines de milliers de professeurs dans l'enseignement secondaire : vous n'en ferez pas autant de professeurs agrégés. Jamais personne n'a réussi ça, dans aucun pays de la planète. On n'aura toujours qu'un relativement petit nombre de gens qui pourront arriver à ce niveau-là. Ce que nous souhaitons, c'est une unification des services en fonction des cycles où on enseigne. Mais nous ne sommes pas pour un corps unique à salaire unique : pourquoi certains feraient-ils des efforts supplémentaires si ça ne paye pas ? Il faut voir les choses comme elles sont : les gens ne sont pas des saints ». Justement... Gérard Simon estime que « les enseignants dont on exige tant devraient être mieux payés qu'ils ne le sont. Ils doivent être payés comme des cadres qu'ils sont et non pas grignotés petit à petit par des catégories subalternes

par le biais d'une promotion interne abusive qui n'est pas une promotion mais une déqualification de la profession bien souvent ». On ne s'étonne plus ensuite que, pour le SNALC, l'unification de la formation « c'est un slogan démagogique, ça n'est pas une réalité ! ».

Pour André Zilber pourtant, la solution est tentante mais aussi « trop facile. En fait c'est se mettre d'accord sur une solution qui nie les problèmes immédiats. Dans cinquante ans on le verra peut-être, mais, malheureusement, pour l'instant c'est une question prématurée. L'unification des formations implique l'unification des corps. Avant de faire une formation unifiée qu'on pourra peut-être se payer plus tard, faisons une formation adéquate au cycle élémentaire, au cycle collège, au cycle lycée et, avant d'unifier la formation du professeur de collège avec celle de l'instituteur ou avec celle du professeur de lycée, qu'au moins, déjà, on unifie celle des professeurs de collège. Dans cet ensemble unique qu'est le collège, il y a déjà trois sous-ensembles, en réalité dix-sept catégories possibles ! Qu'on unifie donc cela : même salaire, même service et donc même formation ! ».

## entre rêve

## et réalité

Qui parle de formation parle bien sûr de formation permanente, et l'on peut s'étonner que, jusqu'ici, il n'en ait pas encore été question. Mais c'est qu'au fond, en 1976, elle est devenue une notion parfaitement assimilée et que chacun, implicitement ou ouvertement, la réclame : elle est une évidence et les conceptions qui en sont données sont à l'image de tout le reste et sans doute André Zilber résume-t-il un avis assez général quand il dit que « la formation permanente ne doit pas être une carotte individuelle ou collective, ni une espèce de sanction, dans tous les sens du terme. Il faut qu'elle

soit incluse dans le contrat de l'enseignant qui est d'être le meilleur enseignant possible, ce qui implique pour l'Etat que l'outil de l'enseignement soit sans cesse réaffûté. C'est un devoir de l'Etat et un droit des enseignants ».

Mais si l'on admet, comme le SNES, que la formation permanente est « appelée à jouer un rôle très important dans le processus d'unification de la situation des personnels actuellement en exercice en liaison avec celui de la formation initiale des futurs enseignants », on peut comprendre alors qu'elle soit, pour le SGEN, la revendication prioritaire. Il ne faut pas oublier en effet que les conceptions de ce syndicat sont ouvertement élaborées sur une toile de fond politique avec pour but ultime la transformation de la société selon le modèle auto-gestionnaire. La réflexion sur l'école n'y échappe évidemment pas. Mais, comme le dit un autre responsable du SGEN, Maurice Bernier : « Il est très important de ne pas mêler le court terme et le long terme. Le long terme c'est l'idée qu'on se fait d'une formation des formateurs dans une société que nous voulons auto-gestionnaire, donc dans une école, un enseignement, assez différents. Le court terme c'est ce que l'on peut demander maintenant, les choses étant ce qu'elles sont. Ce ne sont pas du tout les mêmes problèmes. » La formation permanente est donc l'outil idéal de transition entre ces deux états car « si elle est organisée en commun pour tous les maîtres, elle peut être un élément de déblocage de la situation actuelle ».

Mais encore faudrait-il être d'accord avec ce qu'affirme Jacques George : « La formation, ça n'est pas mettre des gens en formation, c'est leur donner les moyens de se former, c'est une conquête personnelle. Si l'on veut que nos professeurs et instituteurs forment des enfants libres, capables de se débrouiller tout seuls, il faut qu'eux-mêmes soient formés de façon libre et en pleine responsabilité », ce qui est loin d'être l'évidence...



# formations et statuts sans cloisons

entretien avec  
Michel Debeauvais

président  
de l'Association  
des enseignants  
et chercheurs  
en sciences  
de l'éducation



**M.D.** — Tout le monde s'accorde aujourd'hui à reconnaître que la formation des maîtres est extrêmement insuffisante. Le problème n'est pas nouveau, mais l'heure est venue, me semble-t-il, d'un bilan critique. Il me paraît notamment essentiel de souligner le total changement de contexte qui est intervenu depuis quelques années et qui est dû aux effets actuels de l'explosion démographique qui a suivi l'après-guerre : c'est en effet aujourd'hui qu'arrive sur le marché du travail le contingent le plus nombreux d'étudiants qui sortent de l'Université munis de diplômes leur donnant accès aux professions enseignantes. En l'espace de cinq ans, le nombre de jeunes licenciés a été multiplié environ par cinq. Résultat : présentement des taux d'échec aux CAPES et à l'agrégation qui sont comparables à ceux des grandes écoles. Il y a environ aujourd'hui un admis pour dix candidats — ces derniers étant déjà eux-mêmes ceux qui ont réussi à franchir les barrages successifs du premier et du second cycles : et comme vous le savez, on estime que près de la moitié des étudiants ne dépassent pas le stade du DEUG. Même si l'on ne veut pas se limiter aux seuls aspects pédagogiques de la question, le problème du recrutement des maîtres se pose donc déjà de toute façon en termes quantitatifs.

Depuis la Libération, 80 % des étudiants des facultés de lettres et de

sciences se dirigeaient traditionnellement vers l'enseignement. Eh bien, aujourd'hui, moins d'un sur dix pourra espérer y accéder. Voilà donc brutalement la situation à laquelle les universités ont à faire face. Ajoutez-y les récentes prises de position de M. Haby en faveur de l'Inspection générale et le barrage de principe du ministère auquel elles se heurtent lorsqu'elles tentent de lui proposer des formules originales d'expérimentation en ce domaine, et vous comprendrez que la formation des maîtres à l'Université est aujourd'hui pour le moins sujette à caution.

Les positions actuelles du ministère de l'Éducation me semblent même très en retrait par rapport aux projets ministériels antérieurs. Par exemple, par rapport au projet Fontanet il y a un recul total. En principe, il n'a pas été désavoué mais à la lumière du récent conflit entre la faculté de Nanterre et la rue de Grenelle, on s'aperçoit que le ministère a décidé de contester trois principes qui nous sont chers et que les centres de formation des maîtres du projet Fontanet ne semblaient pas exclure.

Un : le ministère ne veut pas que les universités s'occupent de la formation continue des enseignants, c'est-à-dire de leur perfectionnement. Or c'est un principe auquel l'Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation que je préside est très attachée (mais aussi je crois pouvoir le dire, d'après tous les contacts que nous avons pris, toutes les universités) : il est essentiel, si l'on veut renouveler la formation des enseignants, qu'il y ait l'intégration la plus étroite possible entre les maîtres en exercice et en cours de perfectionnement et leurs futurs collègues. Toute coupure entre eux ne manquerait pas en effet d'aggraver le manque de préparation au métier des cadets ou du moins d'en privilégier par trop le caractère abstrait.

Deux : le ministère semble vouloir maintenir le fossé qui existe entre les professeurs de lycée et les autres corps d'enseignants — les professeurs de CEG, mais également les

enseignants de la technique et tous les autres professeurs qui reçoivent des formations spécialisées. Or il nous semble — et c'était aussi l'avis, souvenez-vous, de la commission Paulian — qu'il faut tendre le plus possible vers une unification progressive de la formation des maîtres. Pour nous, toute coupure à ce stade entre les différentes formations et les différentes catégories d'enseignants débouche sur un cloisonnement institutionnel des statuts qui nous paraît une entrave majeure à l'évolution du

système. Or, le ministère vient de signifier à Nanterre que les universités ne devaient pas s'occuper des professeurs de type PEGC, ni des catégories autres que celles qui, traditionnellement, préparent le CAPES ou l'agrégation. Ce qui exclut a fortiori de toute façon les enseignants du primaire ; et ceci à un moment où les spécialistes sont unanimes à penser que la formation des instituteurs doit également être assurée au niveau de l'enseignement supérieur.

Trois : le ministère veut instituer

un cloisonnement entre la formation dite scientifique et la formation proprement pédagogique. Estimant que les universités n'ont aucune véritable expérience du système scolaire, il prétend limiter leur rôle au seul enseignement des matières dans lesquelles les futurs maîtres auront à exercer et désire réserver aux seuls recteurs et inspecteurs généraux la partie proprement pratique de leur formation : au moyen de stages. Or nous pensons que ces derniers, tels qu'on les pratique en France depuis des années, se sont révélés totalement stériles et dépassés : cette « formation sur le tas » interdit une véritable réflexion sur la pratique du métier et néglige toutes les recherches en ce domaine.

● Précisément, quel peut être l'apport des sciences de l'éducation ? Mais d'abord y a-t-il une recette unique pour la formation des enseignants ?

Il n'y a pas de modèle idéal de formation des maîtres, pas plus qu'il n'y a un enseignant-type, un enseignant-modèle. Le mythe du « bon élève » a la vie dure, mais il est de plus en plus ouvertement attaqué. Par contre, celui du professeur idéal et du modèle unique de formation, qui lui est lié, semble encore promis à un bel avenir. Or, les recherches les plus actuelles en matière d'éducation montrent que c'est là une utopie tout à fait fumeuse. Il n'est pas du tout souhaitable, ni réaliste, de vouloir sélectionner selon des aptitudes innées et former sur un moule unique un enseignant-type. Aucun pays, à vrai dire, ne peut se targuer d'avoir trouvé la combinaison idéale de ces trois composantes de la formation des maîtres que sont : la connaissance de la discipline, sa didactique et la formation pédagogique (théorique et pratique). Ce n'est pas en rajoutant des stages pédagogiques et des cours de pédagogie qu'on remédiera aux déficiences de la formation actuelle. Par contre, l'orientation des recherches et des expérimentations faites notamment à

■ Le conseil de l'université de Picardie a pris nettement position sur la formation des maîtres étudiée par une commission depuis 1971. Il entend faire respecter l'article 1<sup>er</sup> de la loi d'orientation de l'enseignement supérieur, notamment en ce qui concerne « l'unité générale » de la formation des maîtres, sans vouloir mener seul des actions de formation, mais au contraire être le ciment entre les organismes existants, le lien entre les formateurs et les stagiaires. Il fait observer que la formation des maîtres de tous degrés lui incombe déjà en totalité ou en partie sans que, pour autant, les dotations budgétaires en tiennent suffisamment compte, et que les centres de formation initiale et continue des maîtres doivent être créés au sein des universités, comme le stipule l'accord du 30 décembre entre le secrétaire d'Etat aux Universités et le ministre de l'Éducation : « En conséquence, un tel centre doit être créé à Amiens. » Le conseil rappelle qu'il avait été question d'un centre expérimental à Amiens lorsque Renaud Paulian était recteur de l'académie.

Le conseil de l'université souligne que l'Université est apte à assurer, outre la formation scientifique des enseignants, une partie non négligeable de la formation professionnelle dans tout ce qui regarde la connaissance de l'enfant et du système éducatif.

■ A Amiens, un Institut de recherche en mathématiques (IREM) a été créé à l'intention des enseignants du secondaire de Picardie. L'Association régionale des professeurs de mathématiques, qui a créé des groupes de travail sur « les noyaux et les thèmes » et sur « les critiques de manuels », a envoyé des questionnaires sur les IREM dans chaque établissement de l'académie.

Des réunions se tiennent dans les villes de l'académie, sur le rôle de l'IREM pour la formation des maîtres de l'école élémentaire, sur les montages audiovisuels, sur linguistique et mathématique, sur probabilité et statistiques, sur l'informatique. Cette année, on étudiera notamment le langage COBOL, le langage LSE (langage symbolique d'enseignement), le calcul numérique.

En ce qui concerne le rôle de l'IREM au niveau de l'école élémentaire, on fait observer qu'il serait souhaitable que le système en fonctionnement pour les maîtres d'application soit étendu, par la création d'un volant de titulaires-remplaçants permettant les décharges effectives, aux maîtres désirant travailler dans un groupe de l'IREM. En informatique, les groupes, tant à Creil qu'à Compiègne, étudient ses applications dans l'enseignement, en particulier pour rédiger des séquences d'enseignement programmé ayant pour but principal soit le « rattrapage » de questions publiées, soit l'acquisition de techniques visuelles.

Récemment à Amiens, Daniel Reisz, de l'IREM de Dijon, a présenté, devant la « Régionale » des professeurs de mathématiques, le projet d'une pédagogie des mathématiques par noyaux et thèmes, pédagogie qui rendrait les élèves plus motivés, les enseignants plus libres. Mais elle suppose des effectifs allégés et, surtout, une réelle formation des maîtres (autant que le permettra la réforme du système éducatif).

Pierre Rappo

l'étranger — les sciences de l'éducation sont de création récente chez nous — permettent d'imaginer des institutions évolutives où des enseignants d'origines et de spécialités diverses auraient la possibilité de choisir et d'expérimenter en fonction de leurs motivations et aptitudes individuelles des modes de formation décloisonnés et diversifiés. Notre Association pense qu'à cet égard les universités — la loi d'orientation, au fait, le leur a recommandé — ont un rôle capital à jouer en ce domaine. A l'inverse d'institutions rigides et cloisonnées comme le furent les écoles normales du XIX<sup>e</sup> siècle, leur vocation est précisément de s'ouvrir à un dialogue et à une concertation pluridisciplinaires qui excluent les programmes uniques, la ségrégation des différents types d'enseignants, la formation initiale coupée du perfectionnement ou encore le concours de recrutement unique et définitif.

Sans même parler des recherches scientifiques sur les didactiques des disciplines et autres réflexions sur l'enseignement qu'elles favorisent, les universités nous semblent offrir de toute façon l'avantage d'être un lieu prédestiné de brassage entre les étudiants et les chercheurs, entre les enseignants de tous les degrés (y compris le primaire) et leurs futurs collègues, bref d'être un creuset absolument indispensable à l'apprentissage des problèmes relationnels. C'est en effet par l'expérimentation du travail en groupe que se développera le plus aisément cette aptitude aux relations interpersonnelles qui joue un rôle si important dans l'exercice du métier d'enseignant. Pour ma part, je pense qu'il y a peu de gens qui soient définitivement inaptes au contact avec la classe. Cela aussi en tout cas peut s'apprendre, au besoin même a posteriori : il existe en effet aujourd'hui des techniques d'observation — que ce soit le micro-enseignement ou la vidéo — qui permettent aux enseignants de réfléchir après coup sur leur pratique en classe et leur apprennent à analyser leur rôle dans un groupe et à saisir ce qui s'y passe.

Mais pour en revenir (après ce long détour) à votre question initiale sur l'apport des sciences de l'éducation, je vous répondrai par une lapalissade : c'est l'apport des recherches en éducation ! Il est extrêmement important que les enseignants — futurs, aussi bien que ceux déjà en exercice — soient mis en contact à un moment de leur formation ou de leur perfectionnement avec les chercheurs qui étudient les différents aspects du système d'enseignement : cela les aide à prendre le recul souhaitable par rapport à leur pratique et à situer leur action dans une perspective d'ensemble. Cela dit, il y a encore trop peu de spécialistes en ce domaine : il n'y a que neuf universités qui, à l'heure actuelle, ont de petites unités en sciences de l'éducation ; c'est beaucoup trop peu pour penser que, dans l'immédiat, ces dernières puissent jouer un rôle institutionnel dans la formation des enseignants.

Par contre, il est de notre devoir de « spécialistes » d'animer les différentes expériences en cours dans les universités — je pense notamment aux facultés de Nanterre, Vincennes ou Aix-Marseille qui, chacune, veulent entreprendre ou ont entrepris déjà des tentatives extrêmement intéressantes en ce domaine. Et c'est notre devoir aussi de jeter un cri d'alarme puisque, présentement, celles-ci sont non seulement contestées, mais encore purement et simplement bloquées par le ministère. Tout comme les initiatives des IREM dont l'expérience constitue pourtant certainement elle aussi une tentative très originale de formation continue des enseignants en mathématiques, mais qui se heurtent à des difficultés analogues depuis la rentrée. Leur pratique et leur réflexion systématique sur cette pratique ont pourtant abouti d'ores et déjà à dégager des principes de pédagogie des mathématiques qui sont très au-delà de ce que prévoient les promoteurs des mathématiques modernes : qu'importe, on veut aujourd'hui les remettre au pas dans le circuit traditionnel d'une inspection générale définissant

les programmes et les stages et en contrôlant le déroulement. De même, je pourrais encore vous citer l'Association des professeurs de français qui fait beaucoup d'efforts pour essayer de renouveler l'enseignement de cette matière et qui est actuellement en butte au même type de difficultés. Bref, c'est l'impasse.

#### ● Vous parliez tout à l'heure de l'exemple étranger ?

Je vous l'ai dit, il n'y a pas de recette idéale. Il n'empêche que beaucoup, effectivement, sont en avance sur nous en ce domaine. Des secteurs aussi importants à l'étranger que le « Curriculum Development » (élaboration et expérimentation des programmes scolaires) n'ont même pas d'équivalent en langue française ! Nous n'avons pas un seul spécialiste d'éducation comparée, branche qui comporte de nombreux instituts aux Etats-Unis, en Allemagne ou en Grande-Bretagne...

La tendance générale à l'étranger est d'assurer **tous** les types de formation, en liaison très étroite avec les universités. Prenons l'exemple des instituteurs. Historiquement, leur formation en dehors des facultés se justifiait seulement jadis par le faible niveau de développement de l'éducation chez nous. Ce n'est plus le cas aujourd'hui : il y a en France près de 35 000 licenciés par an. Par conséquent, la prolongation de la scolarité et l'accroissement des études supérieures impliquent désormais la formation des maîtres de tous les degrés au niveau de l'enseignement supérieur. Comme cela se pratique déjà depuis très longtemps aux Etats-Unis : là-bas, il faut au moins une licence pour enseigner : nombre d'instituteurs (et même d'institutrices d'écoles maternelles) ont une maîtrise, certains parfois un doctorat.

En France, je vous l'ai dit, nous payons un héritage assez lourd : c'est seulement en 1967 que le premier professeur en sciences de l'éducation a été nommé et on n'en compte guère aujourd'hui plus d'une dizaine. Or, l'exemple étranger nous montre

que les unités de recherche sur l'enseignement ont été partout à la base de la réflexion sur la formation des maîtres. C'est dire que, du jour au lendemain, nos universités ne pourront pas combler leur retard : d'autant qu'elles connaissent aujourd'hui une période de pénurie et qu'elles sont accablées par les difficultés financières.

Pour ce qui concerne la formation des maîtres, elles ne peuvent donc, pour le moment, qu'offrir un modeste bilan de quelques expériences. Par contre, leur rôle potentiel me semble à l'avenir considérable : dans toutes les disciplines, l'association de l'en-

seignement au niveau le plus élevé (celui du front actuel des connaissances) et de la recherche (et de la formation des chercheurs), dans des structures institutionnelles souples et s'adaptant à des besoins évolutifs, voilà bien le principal avantage des universités, mieux placées que quiconque pour répondre à cette double exigence de la connaissance et de la réflexion critique à l'égard des savoirs et des pratiques.

Il n'est pas du tout question pour les universités de déposséder les institutions de formation déjà implantées — pas du tout question, comme c'est le cas en Angleterre (il est vrai

que le système scolaire y est différent du nôtre), de fermer par exemple une partie des écoles normales. Il s'agit au contraire d'engager des relations de travail mutuelles. De façon à mettre fin à ce morcellement quasi féodal des statuts qui caractérise aujourd'hui le corps enseignant français.

Le cloisonnement des institutions de formation héritées du XIX<sup>e</sup> siècle reflète le cloisonnement des statuts des différents enseignants. Chacun pour soi et à chacun ses privilèges : c'est la seule manière, ma foi, de tourner le dos à l'avenir. Tant qu'on travaillera statut par statut et type de formation par type de formation, le morcellement persistera. Témoin ce qui s'est passé par exemple dans les écoles normales lorsqu'on leur a confié la formation des PEGC : elles se sont bien gardées de prendre le moindre contact avec les universités et ces dernières leur ont rendu la pareille. Je ne veux pas me poser en moraliste mais j'estime en tout cas qu'on ne résoudra pas le problème en revoyant séparément les attributions de chacune des institutions de formation : les comparaisons internationales nous montrent bien que l'évolution générale des réformes en cours ou en préparation est celle d'une intégration progressive des différentes institutions de formation aux universités, parallèlement à une réduction des inégalités entre les statuts.

Dans l'immédiat, le plus important nous semble d'amorcer un dialogue avec toutes les parties intéressées. Et nous pensons, pour les raisons que je vous ai dites, qu'il faut d'abord le provoquer dans les universités. C'est la raison pour laquelle notre Association et un certain nombre d'autres associations de spécialistes convient ce mois-ci tous nos collègues d'université — et également bien entendu les syndicats d'enseignants — à une journée d'études sur le problème de la formation des maîtres : destinée, précisément, à recueillir leurs réactions, leurs réflexions, leurs suggestions.

Propos recueillis par  
Jean-Paul Gibiat

## cinq principes pour un colloque

L'Association des enseignants et chercheurs en science de l'éducation et l'Association française des enseignants de français se sont concertées pour organiser un échange de vues entre les universités sur les problèmes posés par la formation des maîtres. Elles viennent ainsi d'appeler les présidents d'université et les organismes et personnes concernées par ce problème à se réunir le samedi 24 janvier 1976 pour une journée d'études, à l'université de Paris VII, de 9 h 30 à 18 heures (Amphi X1, 1, rue Guy-de-la-Brosse, Paris 5<sup>e</sup>, métro Jussieu).

Dans un premier temps il s'agira de mettre en commun les informations sur les réalisations, les conceptions, les actions expérimentales des universités au sujet de la formation des enseignants. Le second objectif sera d'examiner la possibilité de définir une plate-forme commune aux universités sur la politique de formation, qui pourrait être opposée à celle du ministre de l'Éducation.

Sans préjuger de ce que pourrait être cette plate-forme, les deux associations proposent que la réflexion s'engage sur les principes suivants :

- principe d'une formation intégrée où l'acquisition des savoirs scientifiques, la formation didactique propre à chaque discipline et à la formation professionnelle soient articulées dans une même démarche d'approche, de recherche et d'analyse critique : définition et redéfinition des objectifs, élucidation des demandes et des offres de formation. Cela suppose une pratique de la formation aussi différente de la pratique des écoles normales que de la pratique universitaire traditionnelle ;
- principe d'une formation théorico-pratique qui utilise la théorisation pour l'approche et l'analyse de la pratique professionnelle sous tous ses aspects (« pédagogiques », relationnels, institutionnels, socio-politiques, technologiques, etc.). Cela suppose que soit critiquée et dépassée la dichotomie simpliste et stérile entre des enseignements théoriques dispensés à l'Université et une formation pratique acquise sur le terrain au contact de maîtres « chevronnés » ;
- principe d'une formation continue dont la formation initiale est la première étape, conçue de manière à doter les futurs enseignants des instruments et des ressources nécessaires à la poursuite de leur formation tout au long de leur carrière, en rapport avec les situations et les exigences nouvelles auxquelles ils seront confrontés ;
- principe d'une évaluation de la formation, au sens d'une régulation permanente exercée par les formateurs et les formés sur les démarches individuelles et collectives de formation ;
- principe d'une formation diversifiée et continuellement novatrice en fonction des compétences et des ressources locales particulières de chaque lieu de formation.

# 1 maître = 1 000 élèves ou le courage du choix

par  
Robert Mandra

**LA POLEMIQUE** qui se développe à propos de la formation des maîtres laisse de côté une question essentielle, que personne ne pose et qui, pourtant, revêt aujourd'hui une ampleur préoccupante.

Comment se fait-il que, parmi les enseignants contraints d'interrompre leur service de façon durable pour raison de santé, une très importante majorité soit atteinte de troubles d'ordre mental, allant de la simple dépression nerveuse à la psychose irréversible ?

Comment se fait-il aussi que, parmi ces malades qui ne résistent pas aux contraintes du métier, les jeunes enseignants et même les très jeunes soient de plus en plus nombreux ?

Dans un article récent (1) nous avons tenté d'analyser les causes de cette fragilité et, parmi elles, nous avons retenu l'absence de formation. Mais de quelle formation ? Suffit-il de relever le niveau des études universitaires, de la connaissance de l'enfant, des techniques pédagogiques ou bien faut-il aller plus loin si l'on veut éviter qu'un nombre croissant de maîtres, au bout de quelques années, de quelques mois, voire de quelques jours de classe, ne succombent à la panique et ne s'avouent vaincus par les enfants ?

Il faut d'abord être clairvoyant. Dans les conditions présentes, nous ne recruterons plus le personnel qui se dirigeait vers l'enseignement il y a encore cinquante ans. Cela est surtout vrai pour les instituteurs. Autrefois, ils appartenaient à un corps professionnel entravé. Issus des milieux ouvriers et paysans, ou tout au moins des couches humbles et laborieuses de la société, l'école normale leur avait offert l'un des très rares moyens de gravir un échelon social déterminant. Pendant toute la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et le premier tiers du XX<sup>e</sup> le métier d'instituteur a été un métier-marchepied à partir duquel la seconde génération pouvait prétendre choisir son destin selon ses

mérites. Parmi les cadres les plus élevés de la nation, combien ont été fils d'instituteurs ?

Profession-marchepied, mais aussi profession-piège. Les plus méritants et les plus doués intellectuellement parmi les enfants des milieux populaires ne pouvaient prétendre à autre chose. Instituteurs devenus, instituteurs à jamais, quels que fussent leurs possibilités, leur courage et leurs mérites. L'ascension sociale s'arrêtait pour eux aux murs de la classe, aux limites du village ou d'un quartier qu'ils dominaient par leur savoir, leurs qualités humaines, et leur générosité d'animateurs d'un milieu dont ils provoquaient et suivaient attentivement l'élévation.

Il est bien évident que les possibilités offertes aujourd'hui à l'ambition sociale sont beaucoup plus nombreuses, même si elles nous paraissent encore insuffisantes. Parmi les instituteurs d'autrefois, le plus grand nombre aurait pu aspirer à un rôle professionnel de niveau supérieur : professeur, ingénieur, médecin, directeur d'entreprise, haut fonctionnaire... Les barrières économiques et sociales, renforcées par l'étanchéité des filières universitaires, maintenaient leur richesse à l'école communale. Le baccalauréat était la clé de l'Université ; l'instituteur n'avait droit qu'au brevet supérieur. Il n'en souffrait d'ailleurs pas trop, étonné lui-même de cette chance qui lui accordait le privilège d'un savoir peu répandu, et d'une autorité civique et morale enviée.

Si le corps professoral du second degré n'était pas bloqué dans ses aspirations universitaires et professionnelles par des mécanismes aussi rigoureux et de même nature que ceux du premier degré, son faible nombre, le prestige du titre et du rôle, la considération qui entourait le savoir, et la difficulté d'y accéder, garantissaient un recrutement de haut niveau et une inclination par détermination positive. On se destinait à l'enseignement. Si la formation ou le recrutement du personnel du second degré laissait filtrer quelques personnalités dont nous avons conservé

(1) « Ceux qui chancellent », in *l'éducation*, n° 190 du 15 novembre 1973.

le souvenir du pittoresque et de l'inefficacité, leurs défaillances étaient bien compensées par la qualité moyenne des élèves, choisis parmi les plus aptes à tirer parti d'une scolarité prolongée. Que l'on n'oublie pas que rares étaient les « brillants sujets » du cours supérieur qui entraient au cours complémentaires, et plus rares encore les quelques privilégiés — parfois un seul par classe — qui se glissaient au lycée. De toute façon, et quels qu'aient été les aléas pédagogiques qu'ils subissaient, leur qualité d'élus d'un système pédagogique auquel ils s'étaient montrés particulièrement adaptés les armait pour la longue course. Ils avaient d'emblée admis les règles du jeu ; leur consentement leur permettait de franchir, même seuls, bien des obstacles.

Dans un tel contexte, la formation des instituteurs et des professeurs était facilitée. La personnalité des maîtres, la considération du milieu, l'appétit de savoir et la sélection des élèves rendaient aisés les ajustements.

Le moins que l'on puisse dire, c'est que tout a changé.

L'explosion démographique succédant à l'appauvrissement des années de guerre, renforcée par la prolongation de la scolarité obligatoire, a provoqué la « levée en masse ». Pendant plus de dix ans et jusqu'à ces dernières années, l'Éducation nationale a recruté tous les jeunes qu'elle pouvait convaincre, abaissant ses exigences jusqu'à la limite du supportable. Mieux encore, n'ayant pas le temps de les former, elle les a envoyés au feu de la classe sans préparation, parfois sans soutien, et souvent sans moyens. Le miracle s'est produit : la plupart ont tenu. Tant bien que mal, avec un dévouement et un courage étonnants, le grand nombre s'est formé, tirant parti surtout de son expérience et, petit à petit, des stages mis en place à la hâte et améliorés à la fortune des ans.

Il n'est pas étonnant qu'un nombre non négligeable de ces enseignants n'ait pas résisté à ces dures conditions de travail et qu'on le retrouve

dans ce trop fort contingent de malades dont nous parlions plus haut. Le plus surprenant c'est que le nombre des éclopés n'ait pas été plus élevé, et cela mérite, pour ces troupes de l'improvisation, un reconnaissant bulletin de victoire.

Même si nous en conservons les séquelles et si nous devons les ressentir encore longtemps, comme on assume les conséquences d'une dette, cette période est passée. A nouveau le nombre de postes offerts dans les carrières enseignantes est singulièrement plus restreint que celui des candidats. Le choix parmi eux est possible, comme le sont aussi l'adaptation et la mise en œuvre de la formation initiale.

Mais les conditions nouvelles d'exercice ne nous donnent plus les enseignants d'autrefois. Pour beaucoup de ceux qui sont recrutés, le choix est plus d'opportunité, voire de résignation que de détermination. On vient à l'enseignement parce que le niveau ou le type de diplômes que l'on a obtenus, au hasard des possibilités matérielles et intellectuelles, ne permet pas d'autre choix. Sur dix instituteurs débutants, y en a-t-il même deux qui souhaitent exercer longuement à l'école élémentaire ? Les autres ne cachent pas qu'ils espèrent bien se spécialiser très vite et, s'ils le peuvent, rejoindre le premier cycle, et au-delà.

Et ils n'ont pas tort. Tout les incite à ce que j'ai appelé jadis « l'évaporation pédagogique », l'augmentation du salaire proportionnellement à l'âge des élèves et à l'accumulation des diplômes universitaires ; la considération symétrique d'un public mal informé et peu désireux de l'être ; la facilité administrative qui consiste, lorsque l'on a besoin d'un ouvrier au premier étage, à attirer celui du rez-de-chaussée par le procédé bien connu du « cracking universitaire ». Tant que l'enseignement élémentaire s'épuisera à former du personnel en transit, la tâche des formateurs, à ce niveau, sera à la fois décevante et difficile à définir. Le mal n'est pas sans remède : la promotion indiciaire pourrait se faire en fonction des res-

ponsabilités assumées à l'égard des enfants et de la société. Celles d'un instituteur, seul responsable, pendant un an plein, de l'évolution scolaire d'un enfant à l'âge où se forment les concepts, où s'acquiescent les connaissances fondamentales, les habitudes de travail et les méthodes de pensée, sont sans doute supérieures à celles de tout autre enseignant. Il suffirait d'en tirer la leçon, sinon rien ne nous autorisera à « piéger » des maîtres au bas de l'échelle. Le droit à la promotion est inscrit pour tous dans la formation permanente, et avec lui l'appauvrissement de l'école primaire sur laquelle tout repose.

Le phénomène est peut-être moins accusé pour les institutrices que pour les instituteurs, mais il est fréquemment compensé par la recherche d'une situation de sécurité que la vie réelle de l'école vient vite démentir.

Pour le second degré, l'altération est du même ordre, sinon tout à fait de même mécanisme. L'aspiration créée par l'essor de l'enseignement supérieur a peut-être eu moins de retentissement, mais l'orientation vers le professorat procède plus du désenchantement, de la résignation que de la vocation. Que faire d'autre, avec certains diplômes universitaires ? Que reste-t-il quand les autres voies, plus difficiles ou plus convoitées, n'ont pas été accessibles ? Sans parler des déterminations à partir d'une vision fautive du monde scolaire : de facilité et de loisirs multipliés.

Sur ce point encore nous ne sommes pas désarmés et l'abondance des candidats devrait permettre un choix favorable aux meilleures adaptations. Il faut reconnaître que déjà, au niveau du recrutement des futurs enseignants, la sélection qu'impose et qu'imposera toujours le nombre de postes offerts, même s'ils étaient doublés ou triplés, ne correspond pas aux exigences de la profession. Elle choisit peut-être les plus savants, les plus aptes à manier le verbe et la plume, les plus brillants devant un jury... mais devant les élèves ? Et surtout avec les élèves ? Et dans les

conditions d'exercice réelles du métier quotidien ?

J'entends bien que deux actions convergentes sont nécessaires pour réduire l'érosion pédagogique : l'amélioration des conditions d'exercice, et l'ajustement de la formation. Si je n'insiste pas sur la première action, indispensable et freinée par la pénurie des moyens, la lourdeur et l'inadaptation des équipements, la force des habitudes, la peur du changement et l'attachement à certains privilèges dont beaucoup sont devenus plus illusoire qu'avantageux, c'est que tel n'est pas le sujet de ce numéro spécial. Et que là-dessus tout est déjà dit.

Mais pour la seconde action, celle de formation, une dimension a toujours été négligée : celle de la personnalité du maître, si déterminante pour que la communication avec les élèves s'établisse dans des conditions favorables au processus éducatif.

Combien voyons-nous, parmi les malades en congé de longue durée ou en réadaptation, de ces maîtres à la personnalité fragile ou mal adaptée à l'enseignement qui, dès le départ, ont connu des difficultés mineures dans leurs rapports avec la classe. A aucun moment quelqu'un n'était à leur disposition pour les aider à en clarifier les causes et à apprendre à les surmonter. Ce défaut de comportement, d'expression, de méthode dans les rapports humains, simplement banal au départ, s'est envenimé avec le temps, à force de se heurter à l'incompréhension ou à la malice des enfants, à l'impatience des parents, à l'indifférence des collègues, à la bienveillance distante ou à l'hostilité des autorités administratives ou pédagogiques. Pour peu que l'enseignant soit scrupuleux et consciencieux, il continue à perpétuer inconsciemment ses erreurs, enchainant et amplifiant les causes et les effets, jusqu'à la catastrophe. Le plus souvent toujours seul, jusqu'à l'épuisement.

Qu'un élève ait le moindre trouble de la parole, de l'écriture ou du comportement, il sera immédiatement pris

en charge par un rééducateur, un psychologue, parfois une équipe complète de spécialistes.

Ce qui manque pour les maîtres c'est la création, dans chaque académie, d'un « service de guidance » à la disposition des centres de formation. Cette équipe devrait, à l'exemple de celles mises en place pour les rééducations des élèves inadaptés, avoir pour mission d'accueillir les stagiaires en formation lorsqu'ils rencontrent des difficultés afin de les aider à en prendre conscience, à en comprendre les raisons, à en réduire les causes et les effets. Ce peut-être une rééducation de la parole, de l'attitude corporelle, ou une intervention d'ordre psychologique visant à réduire des troubles mineurs du comportement : timidité, agressivité, instabilité, etc. Une telle équipe devrait comprendre un médecin, en évitant surtout de psychiatriser l'affaire dès le départ, un psychologue et quelques rééducateurs efficaces.

Mais cette action rééducative ne peut avoir son plein effet que si certaines conditions d'ensemble sont respectées.

La première, c'est que tous les enseignants reçoivent une formation théorique et pratique initiale. Les nombreuses exceptions contraignent, avec quelque honte, à formuler ce truisme.

La seconde, c'est que le recrutement définitif du maître, et surtout la signature de l'engagement dans la fonction (quinquennal ou décennal) n'interviennent qu'après une période de stage en situation aussi proche que possible de l'exercice du métier, et de toute façon pas avant la fin de la première année de formation pratique. Avant ce contact, et en dehors des cas flagrants d'inaptitude fonctionnelle à l'enseignement, il est impossible de dire si un candidat s'adaptera ou non aux élèves et aux servitudes du métier.

La troisième, c'est que ce stage soit vraiment une période active, non seulement de formation technique — ce qui va de soi — mais de découverte de soi-même et de clarification.

Une période de suppléance, sans autre soutien que de rares apparitions de conseillers ou de contrôleurs, est aussi peu probante que le stage en attelage, avec la présence continue à ses côtés d'un collègue chevronné qui rassure et assume, en fait, les responsabilités principales de par sa seule présence.

La quatrième, c'est que tous les stagiaires reçoivent une formation à la conduite d'un travail en groupe ou en équipe, afin qu'ils ne commettent pas, dès la première heure de leur entrée en fonction, de ces erreurs majeures qui, d'emblée, les transforment en victimes devant un groupe d'élèves soulevé par le rire ou l'hostilité. Il existe des techniques et des méthodes éprouvées ; les maîtres en ont autant besoin que les spécialistes de relations publiques qui foisonnent dans le secteur privé.

La dernière, et sans doute l'une des plus importantes, c'est que se mette en place, dans chaque académie, un service de réorientation capable d'aider ceux qui, manifestement, se sont trompés en choisissant l'enseignement, à retrouver une autre voie.

Il faut enfin que les responsables de la formation cessent de mesurer leur réussite à la proportion de stagiaires reçus aux examens professionnels. Titulariser quelqu'un qui non seulement malmènera des élèves, mais qui en plus y gâchera sa propre vie, ce n'est pas une victoire. Avoir conduit un jeune à se rendre compte qu'il sera malheureux dans l'enseignement parce qu'il n'y obtiendra pas les résultats et les joies qu'il espère, et l'avoir aidé à se réorienter, c'est une réussite et une bonne action.

Qu'on ne l'oublie pas : un instituteur, au long de sa carrière, formera un millier d'enfants. Un professeur en éduquera plusieurs milliers. Derrière le stagiaire qui nous est confié, derrière l'homme complet, et pas seulement le transmetteur neutre d'un savoir spécialisé, il y a toute cette multitude d'espoirs que nous lui confions.

La formation, c'est d'abord un acte de courage.

**C'EST** une tradition de notre rénovation pédagogique : des groupes distincts traitent, chacun de leur côté, les uns des enseignements eux-mêmes, les autres de la formation des maîtres chargés de les dispenser. Ainsi ont fait les commissions de 1968-1969, les groupes PIM, le colloque de 1973 — et l'on a récidivé en juillet 1974.

Sans doute l'urgence obligeait-elle à mettre tous les groupes au travail en même temps. Ou peut-être estimait-on pouvoir sans risque ni dommage anticiper, pour la formation des maîtres, sur les conclusions relatives aux finalités, aux contenus et à la pédagogie. C'était faire peu de cas de la capacité novatrice des groupes concernés.

## former des maîtres :

---

### à quoi ?

La logique aurait eu d'autres exigences. Les finalités du système éducatif, traduites en objectifs pour chacun de ses cycles successifs, devraient déterminer par niveau de choix des contenus disciplinaires (ou des activités interdisciplinaires), le style de l'action éducative, l'adoption de tels ou tels procédés, le recours à telle ou telle technologie. L'action à mener commandant la qualification des maîtres, on concevrait en conséquence leur recrutement et leur formation, et le système tout entier y trouverait sa cohérence — en même temps que la contribution des universités ses critères.

Supposons enfin publié le texte d'orientation pour les activités d'éveil à l'école élémentaire (un B.O. de l'été le proposait aux méditations des tout récents stages interacadémiques de rénovation et d'animation !) Et publiées aussi les Instructions d'éducation physique, sur le métier depuis trois ans. Mathématique et français étant déjà pourvus, on disposerait alors d'un ensemble d'Instructions pour tous les compartiments du « tiers temps ».

Ne pourrait-on alors concevoir que la formation initiale des instituteurs ait pour objectif exprès de les mettre en mesure de pratiquer dans leurs classes la pédagogie recommandée par les Instructions ? On la repenserait dans cette perspective : on analyserait méthodiquement les compétences requises ; par comparaison entre le profil ainsi défini et le bagage initial des élèves-maîtres, on déterminerait programme et stratégie de formation. Et une approche analogue éclairerait objectivement le profil et la formation souhaitables pour... les formateurs des instituteurs, professeurs d'école normale et autres.

De quelle éducation ont besoin nos enfants ? Quels éducateurs leur faut-il pour cela ? Comment les former ? Avec le concours de quels formateurs ? Chaîne logique de questions, à traiter dans l'ordre...

On dit que le groupe d'inspection générale concerné a exploré cette voie. Puisse-t-il faire école — pour les collègues aussi, et les lycées !

# projet éducatif et formation des maîtres

par  
André  
Lichnerowicz



**AU SEIN** de toute société, l'enseignant joue un rôle majeur, dont parfois lui-même n'a pas pleinement conscience : transmission des connaissances, dit-on trop souvent, selon une détestable formule, comme s'il s'agissait seulement de léguer laborieusement des matériaux indéformables élaborés hors du temps. En fait, c'est à l'enseignant qu'il appartient de former les jeunes hommes de manière, à la fois, à favoriser leur épanouissement personnel et à permettre leur pleine insertion sociale. Au début de tout projet éducatif est le jeune homme, déjà présent dans l'enfant et que nous respectons en lui. Les jeunes hommes doivent connaître de mieux en mieux aussi bien les grandes lignes du réel physique et biologique que celles de la société elle-même, de façon à être capables de contribuer à son développement dans la mesure de leurs forces, et aussi de porter sur certains de ses aspects, de manière autonome, les efforts critiques nécessaires. Ces jeunes hommes doivent enfin développer leurs corps et leurs âmes, en même temps que leurs esprits, apprendre à être maîtres de leur corps en sachant en faire jouer toutes les potentialités, apprendre à faire mûrir leur sensibilité musicale, plastique, architecturale, en sachant regarder, faire, interpréter. C'est un tel **projet éducatif** qui seul peut permettre que chaque enfant devienne, sous nos yeux, l'homme irremplaçable qu'il doit être.

Il apparaît ainsi que, pour notre communauté, toute éducation baigne dans une conception globale du monde, une conception dont il nous faut être aussi conscients que possible, tout en étant capables de distinguer et de comprendre les points de vue de communautés séparées de nous par l'espace ou le temps.

Telle est la tâche redoutable et magnifique qui est la nôtre et à laquelle il nous faut, tout au cours de notre vie, nous préparer constamment pour être égaux à elle. Certes la société où nous vivons est de plus en plus demanderesse en éducation, mais elle ne distingue pas

toujours avec assez de netteté que l'éducation, c'est d'abord un projet éducatif servi par **des hommes**, les enseignants, et que leur nombre accru ne doit pas les dévaluer, bien au contraire.

Peut-être n'avons-nous pas toujours été à la hauteur de cette tâche que l'évolution souvent brutale de notre science et de notre culture, celle des finalités même de l'éducation, a rendue de plus en plus difficile. Les conditions mêmes de notre formation passée, qui se bornait à être, comme celle de tous les citoyens, une formation initiale plus ou moins adaptée, ne nous ont point aidés.

Les enseignants devaient, avant vingt-cinq ans, amasser et structurer un capital de savoir et de savoir-faire qu'ils exploiteraient ensuite toute leur vie. Bien que la routine, qu'il faut distinguer de l'expérience, soit la pire ennemie de toute activité d'enseignement, cela pouvait aller cahin-caha dans un monde où l'évolution s'effectuait au rythme du lent renouvellement des générations humaines. Ce temps est terminé et il n'est plus de capital de connaissances qui ne se dévalue constamment. Nous voici, partout dans le monde, confrontés aux problèmes d'une **formation continue globale** d'enseignants, destinés certes d'abord à prendre en charge la formation initiale de jeunes qui seront dans la plénitude de leur vie active dans vingt ans, mais aussi, dès demain sans doute, la formation permanente des adultes au travail. S'il est des « futuribles », chaque enseignant doit en être un.

Seule une analyse du projet éducatif de notre société peut conduire à des principes directeurs pour la formation des enseignants. Sans elle, il n'y a rien sauf des gadgets administrativo-pédagogiques, au parfum plus ou moins « rétro », relevant plutôt des instructions de l'antique manuel sur l'ordonnance de la division d'infanterie que des problèmes de la formation des hommes.

Il apparaît ainsi que la formation globale des enseignants doit porter

aussi bien sur le champ scientifique que sur le champ de l'action éducative, lui-même de mieux en mieux informé par les sciences de l'homme. Aucun des deux champs ne doit être sacrifié à l'autre, comme il arrive trop souvent, et ils doivent être, tous deux, approfondis indissolublement ; l'interaction entre les deux champs doit être constante.

Doit-on y insister ? Une condition nécessaire pour enseigner une matière est de la connaître. Un maître doit parvenir à dominer à chaque instant, concepts-clés, méthodes et processus présents des disciplines qu'ils est chargé d'enseigner. Il doit même dépasser assez largement les frontières des disciplines et avoir réfléchi sérieusement sur les articulations entre disciplines voisines. Son enseignement doit présenter un caractère évolutif et, par suite, être animé par un esprit d'investigation et de recherche, à l'opposé de tout dogmatisme figé.

D'autre part cet enseignement ne doit pas seulement « passer », être communiqué, mais il doit favoriser l'imagination et l'autonomie, susciter les motivations, la pensée claire et le sens critique. Il doit développer l'expression et la communication. Ceci nécessite une attitude active, aussi bien de la part des enseignants que des élèves, attitude en outre seule capable de favoriser et de maintenir un véritable intérêt des uns et des autres. Par suite la formation des enseignants, soit dans sa phase initiale, soit dans sa phase permanente, ne devrait être, elle-même, qu'une formation active. Nous en sommes, hélas, bien loin.

La formation scientifique se doit d'être solide et ouverte, faite d'approfondissement d'une discipline, mais dans son environnement culturel, motivation et élaboration des concepts et des méthodes, rapports avec d'autres disciplines, actions qui en découlent, sources historiques. Ainsi seulement le maître peut-il se placer dans une perspective globale et aider consciemment l'élève, soit personnellement, soit par un travail en équipe, à faire les synthèses nécessaires.

Ainsi seulement peut-il développer par son enseignement et par lui-même un esprit de recherche, d'investigation, et être capable de concevoir le traitement d'un sujet qui ne lui a pas été explicitement détaillé à l'université. Ainsi peut-il à la fois acquérir son autonomie intellectuelle et participer, de manière fructueuse, au travail d'une équipe enseignante. Est-il permis de faire observer qu'un certain nombre de difficultés soi-disant pédagogiques reposent en fait sur une insuffisance de réflexion proprement scientifique ?

On voit que la formation initiale ne saurait se réduire à une adaptation rigide à un état présent d'un programme, nécessairement provisoire et passager, programme qui, pris à la lettre, risque de n'être que caricature d'une discipline. Il n'y a pas, il ne peut y avoir un modèle scolaire, confortable et définitif, des mathématiques dites élémentaires, de l'histoire ou de l'économie, de la physique, perfections fermées sur elles-mêmes, fins en soi, conceptions qu'il suffirait d'affiner uniquement à la lumière d'expériences pédagogiques. La notion même de programme, telle qu'elle est sacralisée en France et là seulement, a quelque chose de profondément dangereux. Elle est en fait, pour maîtres et élèves, obstacle à la constitution d'une culture et, par suite, à l'action éducative elle-même.

Quelle que soit sa formation scien-

tifique, l'enseignant doit être amené à réfléchir sur sa pratique éducative et sur les difficultés qu'il rencontre ou rencontrera, problèmes liés à une discipline, problèmes généraux correspondant aux capacités variées des jeunes, à leur affectivité, au comportement d'un groupe de jeunes, problèmes attachés à la vie même des établissements et aux différents partenaires qui interviennent. Une réflexion sur la pratique éducative à partir d'expériences vécues ne s'effectue nulle part mieux qu'au sein d'une équipe aussi fraternelle que possible. La formation initiale à l'action éducative est un terrain de choix pour l'enseignement alterné. Stages précoces certes ; ne faut-il pas voir très tôt si celui qui se destine à l'enseignement, peut-être par goût d'une discipline, n'est pas en fait, inconsciemment, ainsi qu'il arrive trop souvent, allergique aux enfants en groupe, allergique au peuple enfant ? Mais stages qui devraient être pris en charge par une équipe d'enseignants capables d'analyser en commun les problèmes qui se posent effectivement aux enseignants. L'aboutissement ne saurait être de proposer une solution ou un modèle. Au contraire, des approches variées et concurrentes pourraient être explorées, ce qui est en soi formateur. Si, du travail collectif, surgissent naturellement et heureusement des convergences, on doit s'efforcer, à

chaque instant de la formation continue, de fortifier l'autonomie des enseignants et prendre garde de ne pas instaurer un nouveau dogmatisme pédagogique.

Quelle conclusion apparaît au terme de cette analyse trop sommaire ? Essentiellement, me semble-t-il, l'homogénéité de l'activité à travers tout le champ éducatif, une homogénéité qui, à travers des contenus différents, appelle des niveaux de formation comparables. Quelle étrange conception de l'éducation apparaît dans ce préjugé qui sous-tend une grande part de notre système éducatif : il y a promotion sociale à enseigner des élèves plus âgés. Il ne devrait y avoir de promotion qu'en étant « meilleur enseignant » du double point de vue du contenu et de l'action éducative.

Sur notre sujet, combien paraissent dérisoires beaucoup d'affrontements soi-disant doctrinaux entre gens qui ont ceci de commun qu'ils n'ont jamais réfléchi sur ce que devrait être une formation des maîtres, mais seulement sur des problèmes d'intendance, de prestige, de pouvoirs ou de contrôles. Créons un système décentralisé, évolutif et non bloqué pour une soi-disant éternité, qui sache, à chaque instant, tirer profit de ses succès et de ses échecs, un système auquel des formateurs de toute origine puissent apporter ce qu'ils sont et ce qu'ils savent faire. Faisons évoluer et collaborer fraternellement écoles normales, centres pédagogiques régionaux et universités, au lieu de les isoler par des barrières jalouses. Chacun de nous, enseignants, a à apprendre de tous les autres.

Pour former les maîtres de la fin du XX<sup>e</sup> siècle, il faut seulement un peu d'imagination (en particulier par des formules de concours vraiment nouvelles), quelques vues sur les systèmes étrangers, beaucoup de réflexion collective et individuelle, des moyens significatifs qui manquent encore actuellement, la constitution d'équipes de formateurs et une grande humilité dans la démarche. Peu de ces conditions me paraissent vraiment satisfaites.

Plusieurs ouvrages ou numéros récents de revues traitent de la formation des maîtres. Pour compléter, insuffisamment encore, ce numéro spécial, voici quelques titres :

- **Cahiers pédagogiques** : deux numéros spéciaux, le n° 108 (novembre 1972) et le n° 139 (décembre 1975) sur « La formation des maîtres ».
- **Bulletin de liaison des universités françaises**, n° 9, année universitaire 1974-1975, « La formation des maîtres... ».
- **Former des maîtres pour notre temps**, compte rendu du Colloque national organisé par le SNES, le SNESup, le SNEP et le SNPEN le 18 février 1973 à la Halle-aux-Vins, Paris-6<sup>e</sup> (juillet-août 1973, supplément de l'organe mensuel du SNESup).
- **L'enseignant face à l'innovation**, vol. II : **Evolution récente du recrutement des enseignants** (OCDE, 1974).
- **La formation des maîtres**, de Guy Georges, Hubert Hannoun, Raymond Toraille et Antoine Léon (ESF).
- **Education esthétique et formation des instituteurs**, de Louis Porcher (ESF), dont nous rendrons compte dans un prochain numéro.

## le carnet du professeur

MARQUE ET MODELE DEPOSES

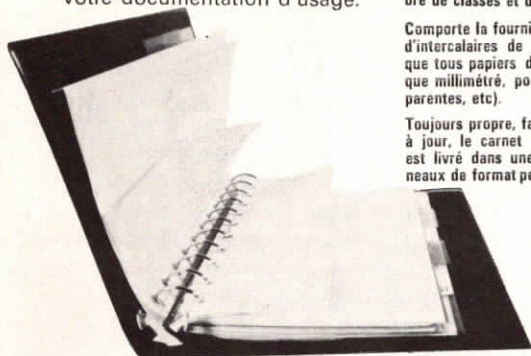
répond à vos besoins.

\*

vous aide dans votre travail.

\*

contient votre documentation d'usage.



format unique  
21 x 13,5 cm

\*

VENDU  
EXCLUSIVEMENT

par  
**BERTY 49 rue Claude-Bernard 75005 PARIS Tél. 331-01-41- 587-01-13**

Un système très simple de feuillets juxtaposables évite la saturation et les surcharges en fin de période scolaire.

Feuillets et colonnes parfaitement neutres permettant l'adaptation de ce carnet à tous les genres de notation et quel que soit le nombre de classes et d'élèves.

Comporte la fourniture éventuelle d'intercalaires de couleurs ainsi que tous papiers différents (calque millimétré, pochettes transparentes, etc.).

Toujours propre, facilement tenu à jour, le carnet du professeur est livré dans une reliure à anneaux de format peu encombrant.

Le carnet est vendu complet ou vous le composez vous-même, selon vos besoins, chaque catégorie de feuillets étant fournie séparément

**NOUVEAUTÉS:** les fiches étagées de notation par niveaux, la feuille de moyenne - Emploi du temps - Fiche individuelle d'élève.

## VACANCES SCOLAIRES DE PRINTEMPS

# SKI

FRANCE  
SUISSE  
ITALIE  
AUTRICHE

Départs  
31 janvier  
7 février  
14 février  
20 et 21 mars

DE MARS A AVRIL

VOYAGES EN U.R.S.S. - EGYPT  
ISRAEL - MADERE - CANARIES

Séjours : détails dans notre catalogue.

Tous ces voyages sont réservés à nos adhérents et leur famille.

Notre catalogue ETE sortira en mars, réservez-le dès maintenant.

## LE LIEN EUROPEEN

ASSOCIATION UNIVERSITAIRE

61, faubourg Montmartre, 75009 Paris - 878-51-24

Correspondant du B.P.T. Licence A 179

Veuillez, sans engagement, m'envoyer votre programme détaillé printemps 1976 pour Membres de l'Enseignement.

M. - Mme - Mlle : .....

N° : ..... Rue : .....

à : .....

Code postal n° ..... E.N. 6

# BIBLIOTHÈQUES FONTENEAU

Pour vos  
livres et vos  
bibelots



de Mendez/Warwick

catalogue  
gratuit

Dans ce catalogue, FONTENEAU vous propose une gamme exclusive et très étendue de bibliothèques, vitrines, éléments, pour tous les goûts, dans tous les styles à des prix très intéressants grâce à la vente par correspondance.

Finition très soignée et Garantie totale de SATISFACTION ou REMBOURSEMENT.



Je désire recevoir le catalogue gratuit FONTENEAU sans engagement de ma part

M. \_\_\_\_\_

Adresse complète \_\_\_\_\_

Code \_\_\_\_\_ Ville \_\_\_\_\_

**EDITIONS FONTENEAU & Cie**  
B.P. 409 - Centre de Gros - 86010 POITIERS - CEDEX  
tél 41.68.53 +

111 EN 1

# l'orthographe en question

Et voici qu'en ce début d'année le problème de l'orthographe renaît à l'actualité. Sans remonter trop loin dans le temps, on se souvient peut-être que le plan Langevin-Wallon avait, en 1947, émis le vœu que cette orthographe soit réformée. Plusieurs projets avaient ensuite été élaborés, qui n'avaient abouti qu'à soulever les polémiques habituelles entre conservateurs et réformateurs. Un des derniers en date, celui de René Thimonier, avait rencontré les sympathies de l'Académie française, du Conseil international de la langue française et du ministre de l'Education nationale de l'époque.

En cette période où sont débattus les nouveaux programmes et les nouvelles méthodes qui devront compléter la loi relative à l'éducation, il n'était donc pas inutile de se poser la question de savoir si le problème de l'orthographe serait inclus dans cette réflexion. Notre confrère « Le monde de l'éducation » vient de lui consacrer une importante partie de son dernier numéro (janvier 1976). Fort opportunément, sans doute, mais sans pour autant nous assurer qu'une solution est proche et sans préciser ce qu'elle pourrait être. Dans ce

numéro, en effet, René Haby veut bien reconnaître que « l'orthographe française comporte des difficultés considérables », mais plutôt que de souhaiter leur suppression, il estime que « notre tâche est de les surmonter », et pour cela il compte « sur les capacités d'adaptation de notre pédagogie pour relever ce défi ».

« En toute hypothèse, dit-il, il revient à l'Académie française, qui, depuis sa fondation en 1635, est sans conteste la gardienne suprême de notre langue, de se prononcer à ce sujet. Les propositions qu'elle m'a transmises il y a quelques mois ont suscité mon intérêt. Il me semble toutefois qu'il n'est pas de la compétence du ministre de l'Education de légiférer dans un domaine où il ne peut qu'émettre des avis. » Le ministre se contentera donc pour l'instant de rappeler l'existence de l'arrêté du 26 février 1901, qui autorise certaines tolérances et simplifications et de recommander que l'apprentissage de l'orthographe soit amélioré et prolongé tout au long de la scolarité.

Sans entrer ici dans le fond du débat, on peut tout de même remarquer que les choses ont un peu changé depuis Richelieu, et que les missions par lui fixées à la docte Compagnie — établir un dictionnaire, mais aussi une grammaire, une poétique et une rhétorique, pour figer à jamais, dans sa perfection enfin atteinte, notre langue, et donner les

règles intangibles et sacrées de l'art d'écrire, en vers et en prose — semblent aujourd'hui bien désuètes. D'autres « autorités » se sont, depuis trois siècles, intéressées au français avec au moins autant sinon plus de compétence et sûrement avec plus d'audace pour que leurs avis recueillent plus de poids que celui des jéudis des Quarante.

Mais il faut bien dire aussi que, dans notre pays, l'orthographe, et surtout depuis que sa parfaite connaissance a été, depuis 1832, exigée pour l'accès aux emplois publics, est une institution nationale à laquelle il paraît souvent sacrilège de porter quelque atteinte. Ce serait notre civilisation même qui serait menacée par une réforme trop systématique ? Disons plus simplement que des assouplissements logiques et intelligents, non seulement restaureraient heureusement un monument souvent construit par des ignorants ou des pédants, mais encore rendraient la vie plus facile à de nombreux élèves et leur permettraient de consacrer plus de temps à des études plus formatrices. Leur seul « inconvénient » serait peut-être de retirer à ceux qui savent sans coup férir accorder les participes passés les raisons qu'ils en tirent pour mépriser le reste du monde.

## Supérieur : réforme du second cycle

La réforme de l'enseignement supérieur, entreprise par Jean-Pierre Soisson, s'achève. Après les modifications du contenu des premier et troisième cycles, le Comité national de l'enseignement supérieur et de la recherche vient de donner son accord aux propositions faites par le secrétariat d'Etat en ce qui concerne le second cycle (licence et maîtrise). Un arrêté, fixant les modalités de

### le prix "AJU" 1975

L'Association des journalistes universitaires a attribué son prix 1975 — destiné à signaler à l'attention un ouvrage consacré aux problèmes d'éducation — à Mosse Jorgensen, pour son livre *Un lycée aux lycéens* (Le lycée expérimental d'Oslo) paru aux éditions du Cerf.

La remise du prix aura lieu au cours d'une soirée-débat, le jeudi 22 janvier à 20 h 30 à l'Ecole alsacienne, 109, rue Notre-Dame-des-Champs, Paris-6<sup>e</sup>. L'auteur du livre, un autre fondateur et un élève du lycée expérimental d'Oslo participeront aux débats ainsi que plusieurs personnalités françaises. Le reportage réalisé par Robert Mugnerot, *Ailleurs un lycée pas comme les autres*, et diffusé en novembre dernier sur les antennes de FR3 dans l'émission « Vendredi » de Maurice Cazeneuve et Jean-Pierre Alessandri, sera également projeté au cours de la soirée.

Tous nos lecteurs sont cordialement invités à assister à cette soirée et à participer au débat que ne pourra manquer de provoquer une expérience aussi originale.

cette réforme, sera prochainement publié au « Journal officiel ».

Il semble d'ores et déjà acquis que le problème des débouchés sera au centre du changement. Jusqu'ici, a déclaré le ministre, les études littéraires et scientifiques étaient essentiellement orientées en fonction des carrières de l'enseignement : cette préoccupation reste fondamentale, mais « le débouché de ces carrières ne peut répondre à l'attente de la masse des étudiants » a-t-il ajouté.

Pour Jean-Pierre Soisson, l'ouverture vers la vie économique et sociale est « capitale ». Afin de mieux adapter l'enseignement qu'elles dispensent aux possibilités d'emploi, les universités seront donc invitées, dès la parution du décret, à tenir compte dans la mise en place de leurs programmes du contexte économique, régional et national. Elles devront élaborer des propositions de formation qui seront examinées par des groupes d'études techniques, composés pour les deux tiers par des universitaires, et pour un tiers par des représentants des activités prévues. L'entrée en application de la réforme du second cycle s'étalera sur trois ans.

## le bureau de l'AJU

Au cours de son assemblée générale du 6 janvier 1976, l'Association des journalistes universitaires a procédé au renouvellement de son bureau. Celui-ci est donc ainsi constitué : président : Pierre-Bernard Marquet (« l'éducation »); secrétaire général : Dominique Laury (TF 1); secrétaire adjoint : Jean-Pierre Spirlet (« Sud-Ouest »); trésorier : Edmond Vandermeersch (« Pédagogie »); membres : Catherine Arditti (« Le Monde »), Philippe Boggio (« Le Quotidien de Paris »).

Informations recueillies par  
P.-B. Marquet et C. Guigon

## au B.O.

### formation continue

● Les personnels occasionnels appelés à participer à la préparation d'actions de formation continue financées sur le budget de l'Etat seront rémunérées sous forme de vacations (décret du 17 novembre 1975 - B.O. n° 45).

### rémunérations

● Les taux de l'indemnité pour sujétions spéciales, allouées aux **coordonnateurs des centres d'animation sportive**, sont fixés par un arrêté du 28 novembre 1975. Ce texte concerne essentiellement les professeurs et maîtres d'EPS (B.O. n° 45).

### organisation scolaire

● Un arrêté du 29 octobre 1975 (B.O. n° 45) a créé des commissions départementales consultatives des restaurants d'enfants. Cette commission a pour mission de promouvoir, dans les restaurants d'enfants, l'éducation nutritionnelle, l'hygiène de la nutrition et une bonne gestion (B.O. n° 45).

● La liste des **sections de techniciens supérieurs** dont le fonctionnement est autorisé en 1975-1976 fait l'objet d'une circulaire du 24 novembre 1975 (B.O. n° 45).

● Pour mettre en harmonie les textes existants et la nouvelle organisation des administrations centrales, un décret du 2 décembre 1975 modifie les appellations des membres de droit ou représentant l'Administration au **Conseil supérieur de l'Education nationale** et aux **Conseils d'enseignement** (B.O. n° 46).

● La **Commission des titres d'ingénieurs** vient d'être réorganisée par un décret du 3 décembre 1975 (B.O. n° 46).

● L'association **France-Intec** a décidé d'organiser chaque année, sous le patronage conjoint du ministre de l'Education et du secrétaire d'Etat aux Universités, un concours destiné à récompenser les étudiants des sections de techniciens

supérieurs des lycées techniques et des instituts universitaires de technologie qui auront su faire preuve, à travers un mémoire écrit, à la fois du meilleur esprit humaniste et de la meilleure connaissance, soit de la technologie générale, soit d'une technologie particulière. Le règlement du concours et le sujet proposé pour 1976 font l'objet d'annexes à la circulaire du 8 décembre 1975 (B.O. n° 46).

### recrutement-concours

● Pour assurer le développement régulier des groupes d'aides psycho-pédagogique, il est nécessaire d'intensifier le recrutement des maîtres spécialisés en **rééducation psychomotrice**. L'harmonisation des programmes d'enseignement dispensés dans les différents centres de formation vient d'aboutir à la publication d'un programme général unique (circulaire du 6 décembre 1975 (B.O. n° 46).

● Vingt-deux postes de **conseillers administratifs des services universitaires**, répartis par moitié entre le premier et le second concours, sont à pourvoir par le concours dont les épreuves auront lieu les 10 et 11 mars prochains. Les inscriptions sont reçues jusqu'au 29 janvier 1976 (arrêtés du 27 novembre et 8 décembre 1975, circulaire du 8 décembre 1975 - B.O. n° 46).

● Quinze postes d'**attachés d'administration universitaires** destinés à être affectés dans les centres de traitement de l'information en qualité d'**analystes** seront pourvus par les concours spécialement ouverts les 3 et 4 mars 1975 (huit postes au concours externe, sept au concours interne). Les inscriptions sont reçues jusqu'au 22 janvier 1976. Les modalités des concours sont précisées par deux arrêtés du 27 novembre et 8 décembre 1975 et par une circulaire du 8 décembre 1975 (B.O. n° 46).

● Les épreuves de sélection professionnelle pour l'accès au grade d'**attaché principal d'intendance universitaire** et d'**attaché principal d'administration universitaire** auront lieu à Paris, respectivement les 23 février et 2 février 1976 (arrêtés du 9 décembre 1975 - B.O. n° 46).

● Trente-quatre postes d'**inspecteurs de la Jeunesse, des Sports et des Loisirs** seront mis au concours en 1976 (arrêté du 27 novembre 1975 - B.O. n° 46).

## échanges et recherches

**17 F la ligne (TVA comprise)** (40 caractères, signes ou espaces.) Première insertion gratuite de 3 lignes maximum pour les abonnés. Ne pas omettre de joindre une bande d'abonnement. Frais de domiciliation au journal : 5 timbres à 0,80 F à joindre à la demande d'insertion.

REPONSE AUX PETITES ANNONCES DOMICILIEES AU JOURNAL SOUS UN NUMERO : Mettre chaque réponse dans une première enveloppe TIMBREE portant uniquement le numéro de l'annonce. Placer cette enveloppe dans une seconde enveloppe affranchie envoyée à L'EDUCATION, Service des Petites Annonces, 2, rue Chauveau-Lagarde, 75008 Paris.

### location (offres)

• Ski pr. Pierre-Saint-Martin, F3 conf., fév. 350, Pâques 450 F. Ecr. Althape, 64570 Lanne.

• 73-Les Menuires, studio équ. 3-4 pers., vac. scolaires, février zones A et B 700 F/sem., Pâques 1500 F. Ecr. Pérot, ch. de Labis, 38330 Saint-Ismier.

• Super-Tignes, 6-7 pers., 7 au 14 fév. 1400 F. Tél. Paris 307-67-58.

• Vac. neige au soleil des Alpes, appts nfs, gd conf., mi-fév., Pâques. Ecr. Olphand-le-Noyer, 05500 Saint-Bonnet, tél. 51-19-37 ou 55-04-24.

• Champsaur, 2 gîtes rur. nfs, gd conf., 4-8 pers., mi-fév., Pâques, été. Ecr. Fourès, 5 B, rue Camargue, 05000 Gap.

• La Chapelle d'Abondance, appts tt conf., zone B, Pâques, tte l'année. Ecr. Grillet Aubert Théodore, 74690 Chapelle d'Abondance, tél. (50) 73-02-82.

• Cévennes, mais. camp. tt conf., chem., bns, pêche, fév. (ski), Pâques, juin à sept. Ecr. Dumas R., Dr C.E.G., 30160 Bessèges, tél. 85-40-74.

• Mais. conf., calme, gar., esp. enf., Pâques, juin, juil., sept., px à déb., promen., plan eau, champig. Ecr. Vincent G., 19510 Masseret.

• CLASSES VERTES EN SAVOIE ALBIEZ-LE-VIEUX, village savoyard typique, 1500 mètres d'altitude, chalet-hôtel confortable « La Maison Blanche » accueille CLASSES VERTES, printemps 1976. Ecr. ou téléphoner à la Fédération des Œuvres laïques de l'Ardèche, 8 bis, boulevard des Mobiles, 07002 Privas, tél. 4-05.

• Orcière-Merlette, F3 tt conf. 8 lits, vac. fév. 3 zones, Pâques 850 F/sem., été quinz., juil., août 800 F. Ecr. P.A. n° 642.

• Htes Vosges, MOTEL AU REPOS DES CASCADES \*\* NN. 88460 Tendon, tél. : (29) 66-21-13, pour une cure de repos et de bon air, loc. semaine studios, appartements conf. de caractère, tous services hôteliers.

(Suite page 40.)

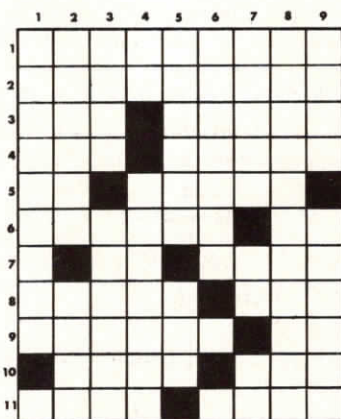
## VACANCES... en pleine montagne

- Bungalows à vendre
- Bungalows en location
- Parcelles pour caravanes

VILLAGE NATURISTE  
66230 Prats-de-Mollo

## mots croisés par Pierre Dewever

### problème 208



**Horizontalement.** 1 - Ses ouvriers sont à chaque instant à la merci d'un coup de pompe. 2 - D'une conformation identique. 3 - Ordre bien compris des corniauds - Cadeau pour le doigt de madame, payé sur l'ongle de monsieur. 4 - Il a sa place dans le beau teint - « Serre-livres » féminin. 5 - Article - Niais. 6 - Les sommiers qu'elle occupe manquent de souplesse - Dans les mœurs. 7 - Entrée dans le coma - S'entendait jadis dans les cours. 8 - Acquittée en vertu d'un certain règlement - Epouse de Jacob. 9 - Son occupation majeure est d'attraper les mouches - Préposition. 10 - Elle fait un grand tour en forêt - Il est toujours tendu vers le but. 11 - Soupçon - Evitée par les gens qui craignent de se mouiller.

**Verticalement.** 1 - Nom d'une danse ou d'une femme capable d'en administrer une. 2 - A la cantine, il boit souvent du rouge sur le compte du bleu - Cor d'un forestier portant des sabots. 3 - Traits de lumière - Accident faisant jaunir la coloquinte. 4 - Entrée d'alcôve - Bêta grec. 5 - Gaver - Tout une époque. 6 - Sauriens de l'Amérique tropicale. 7 - Endurée - Personnel - Contracté. 8 - Confiez-lui un complet, elle vous le rendra en pièces détachées. 9 - Elle peut avoir une langue bien pendue dans un lieu où on taille des bavettes - Tenue chez les académiciens.

### solution du problème 207

**Horizontalement.** 1 - Postillon. 2 - Appareil. 3 - Niagara. 4 - Tu - Enoncé. 5 - Omet - Teos. 6 - Nef - Ut. 7 - Foc - Ras. 8 - Ré - Rata. 9 - Agitation. 10 - Rieur - Suc. 11 - Dérisoire.

**Verticalement.** 1 - Pantoufflard. 2 - Opium - Gie. 3 - Spa - Encrier. 4 - Tagete - Etui. 5 - Iran - Fr - Ars. 6 - Lerot - Art. 7 - Liane - Saisi. 8 - Ol - Cou - Tour. 9 - Mes-trance.

## échecs par Jacques Négro arbitre

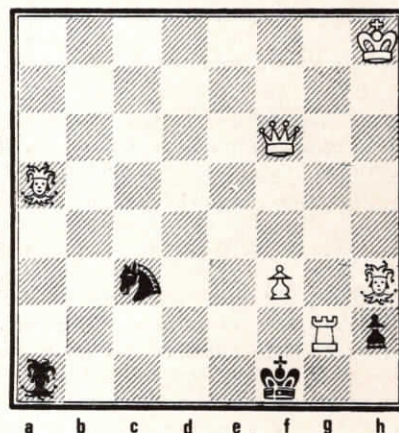
### solutionnistes à vos pièces !

#### problème 7

A.M. Sparke, 1<sup>er</sup> prix « Good Companion », 1918

Ce problème nous rappelle l'heureuse époque du « Good Companion » qui vit apparaître sur la scène du deux coups : C. Mansfield, A. Ellermann, G. Guidelli, P. Montréal, A. Casa, etc. C'est l'âge d'or du problème d'échecs.

La fuite du RN du jeu apparent n'est pas pourvue, il est vraie, mais quelle clé ! La trame est tissée avec des fils d'or et les mats sont inespérés.



Les Blancs jouent et font mat en deux coups (6 + 4 pièces)

- 2 points pour la clé ;
- 1 point par variante.

Envoi des solutions à  
Jacques Négro « Echecs »  
Nice-Matin, BP 242  
06007 Nice-Cedex

Date limite des réponses : 5 février.

### pour les débutants

Alexandre Alekhine, né à Moscou en 1892, mort à Lisbonne en 1946, fut un des plus fort joueurs de tous les temps. Champion du monde de 1927 à 1935 et de 1937 à 1946. Auteur de la défense : 1.é4 Cf6 ?! Contre-attaque du pion é4.

1.) 1.é4 Cf6 2.é5 Cg8?! (coup joué avant la naissance d'Alekhine) 3.d4 d5 4.Cç3 f6 5.f4 é6

Les Noirs ont du retard dans le déve-

loppement.

2.) 1.é4 Cf6 2.é5 Cd5 3.ç3 Cb6 4.d4 d6 5.f4 dxé5 6.fxé5 ç5?!  
Coup peu connu en France, L'Encyclopédie des ouvertures (Matanovic, 1975) lui consacre une petite variante.

7.d5 é6 8.Cç3

Si 8.d6 Dh4+ 9.g3 Dé4 + 10.Dé2 Dxh1 11.Cf3 et Cxç4! gagne.

8....éxd5 9. çxd5 Dh4+

Meilleur 9...ç4 et si 10.Cf3 Fg4.

10.g3 Dd4 11.Fb5!+ Fd7 12.Dé2 et les Blancs sont mieux.

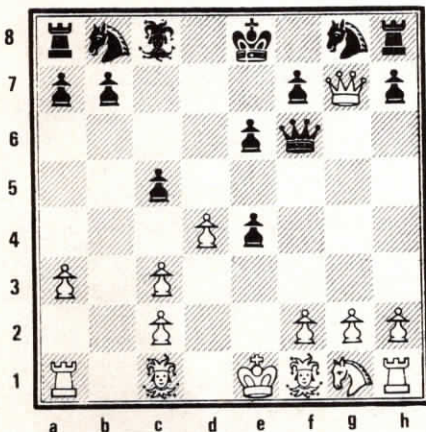
Alekhine joua lui-même cette variante dans un tournoi à Vienne (1937) et sur 10...Dd4 joua 11.Cf3?! Dxd1 + 12.Rxd1 Fg4 13.Fé2 Cd7 14.Ff4 h6 15.h4 et les Blancs, après avoir complété leur développement, gagnent assez facilement.

### jeu-concours

Avec la première rubrique d'échecs de 1976, nous présentons à nos lecteurs un nouveau concours : « Les dix commandements du joueur d'échecs » ; dans chaque numéro, paraîtront deux diagrammes correspondant chacun à un « commandement »...

Les prix récompensant les meilleurs résultats seront les suivants : cinq exemplaires du livre **Florilège des échecs en France** - cinq échiquiers « The Portland » - cinq abonnements d'un an à la revue **Le courrier des échecs** - trois abonnements de six mois à la revue **Europe-Echecs** - trois abonnements de six mois à la revue **Mat**.

#### 1. Dès le début sur tes gardes seras !



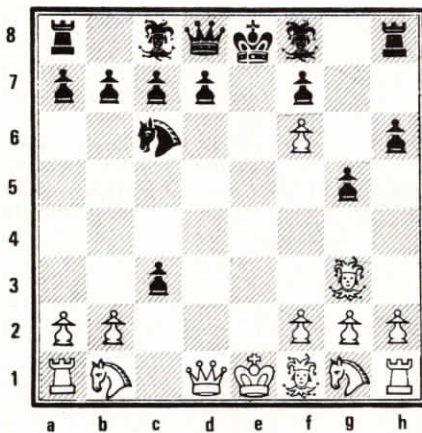
#### ● Trait aux Blancs

Les Noirs viennent de jouer 7... Df6, pensant qu'il ne peut rien leur arriver dans une position aussi claire. Comment les Blancs les punissent-ils ? (5 points).

#### ● A — Le développement des pièces

Après 1.é4, é5, 2.Cf3, Cç6, 3.Fç4, les Noirs essaient 3...Cd4. Si 4.Cxé5, indiquez la meilleure réponse des Noirs (2 points).

### 2. Te méfieras des pièces offertes complaisamment !



#### ● Trait aux Noirs

Les Noirs viennent de sacrifier un Cavalier en f6 et les Blancs auraient dû se douter qu'ils avaient quelque chose derrière la tête. Indiquez la meilleure suite des Noirs (5 points).

#### ● B — Evitez la gaffe

Après 1.é4, é5, 2.Cf3, Cf6, 3.Cxé5, on ne peut reprendre immédiatement le pion é4 par Cf6xé4 sans perdre du matériel.

Indiquez la meilleure suite des Blancs après 3...Cxé4 (2 points).

Envoi des solutions à Jacques Négro  
Date limite : 5 février

#### solution du problème 5

Clé : Rd6 ! (menace 2.Db7 mat).  
Si 1... Rb6 (Rb4, Tg6+, Td3+).  
2.Fç2 (Rxç6, Fé6, Fd5) mat.  
Total : 6 points.



AUDIO-VISUEL

### SYLEMA-ANDRIEU

audio-visuel

(B.P. 6 - 80480 Bacouel-sur-Selle)

au service des collectivités

Documentation sur demande

Je désire recevoir une documentation AUDIO-VISUELLE

M .....

Et .....

Adresse .....

éd. 75-76.

LES ÉDITIONS DU  
**cep**  
BEAUJOLAIS

Boîte postale 441  
69656 Villefranche-sur-Saône

- Activités manuelles
- Théâtre et Musique
- Jeux et Jouets
- Articles pour fêtes

Catalogue, 48 pages, gratuit, sur demande.

Expédition dans toute la France et la Communauté.

Tél. : (74) 65-04-30

Notre rubrique « Echanges et Recherches » est à votre service, utilisez-la en priorité.

**spectacles-loisirs  
expositions**

■ **Au Havre, janvier sera le mois de la poésie.** La Maison de la culture du Havre, 32, rue Jules-Lacésnes, tél. : (36) 21-21-11, organisera rencontres, débats, animations, spectacles autour de la poésie. C'est ainsi que, mardi 20 janvier, Michel Cosem parlera de « La poésie à l'école », que mercredi 28 aura lieu un débat, animé par Claude Minière, sur le thème « Comment et pourquoi être poète en France en 1976 ? » et, samedi 31, une rencontre-débat sur « La poésie de la Résistance », avec la participation de Georges Emmanuel Clancier, Max Pol-Fouchet et Pierre Seghers.

■ **Hommage national à Saint-John Perse,** à partir du 22 janvier au théâtre de l'Hexagone de l'Agora d'Evry Ville-Nouvelle. Adaptée de son œuvre, une création théâtrale d'Amers, approuvée par le poète, sera créée par Guy Shelley, directeur culturel de l'Agora, avec entre autres Maria Casarès, Eléonore Hirt, Nathalie Nerval, Claude Degliane, Claude Titre. La musique est de Gheorghe Zamfir qui l'exécute lui-même à la flûte de Pan. Les représentations se termineront le 1<sup>er</sup> février. Elles seront précédées, à partir du 15 janvier, d'une exposition sur la vie et l'œuvre de Saint-John Perse, ainsi que d'une exposition de photos de Julien Clergue, Genève, d'après Amers.

■ **Les outils et les hommes.** Organisée par la municipalité de Bobigny jusqu'au 30 janvier à l'hôtel de ville, cette exposition a pour but de mettre en évidence les relations entre l'homme et l'outil au cours des temps, montrer quelle a été leur évolution et quel peut être leur avenir. Elle sera ouverte tous les jours, sauf le dimanche, de 10 à 12 heures et de 14 à 19 heures. Pour tous renseignements : Hôtel de Ville - service culturel, Bobigny. Tél. : 830-11-72.

■ **Vive la céramique.** Réalisée par le service éducatif du musée des Beaux-Arts de Caen, cette exposition-animation — jusqu'au 30 janvier — a pour but de faire connaître les techniques de la terre. Objets et photographies montrent les différentes phases du travail du potier. Présentation également d'objets modernes réalisés par les potiers de la région et d'objets anciens de différentes époques, provenant de fouilles locales et prêtés aimablement par la Société des anti-

quaires de Normandie. Projections de films sur les techniques et de diapositives sur les aspects insolites de la céramique. Animations assurées par les potiers eux-mêmes. Tous les objets et documents formeront ensuite une valise pédagogique destinée à circuler dans les établissements scolaires, foyers et associations du département. Musée des Beaux-Arts de Caen, esplanade du Château, 14000 Caen.

■ **Place aux enfants** au Centre culturel suédois jusqu'au 7 mars :

• **Trois petites expositions didactiques :** « L'enfant et son environnement » ; « Musique pour la jeunesse » ; « Lectures pour les jeunes ».

• **Galerie ludique** à partir du 19 janvier (pour les enfants de cinq à huit ans), jeux récréatifs et créatifs, coin de lecture et « heure du conte ». Les groupes scolaires sont reçus sur rendez-vous les lundis, mardis, jeudis et vendredis. Les enfants en visite individuelle, les mercredis et samedis de 14 à 17 heures.

• **Films pour les enfants** de six à quatorze ans : 20 janvier à 18 heures et 21 janvier à 15 h 30 : « Dunderklumpen », un film suédois dans lequel se mêlent les acteurs vivants et les personnages dessinés ; 3 février à 18 heures et 4 février à 15 h 30 : « Niklas et son copain » ; 10 février à 18 heures et 11 février à 15 h 30 : « Karlsson sur le toit » ; 2 mars à 18 heures et 3 mars à 15 h 30 : deux courts métrages, « Les animaux autour de notre maison » et « Nikodemus et le chat ». Participation aux frais : 5 F, enfants : 2 F.

• **Musique** (pour les enfants de six à quatorze ans) : 28 janvier à 14 h 15 et à 16 heures : Peter Schubach présente le violoncelle ; 25 février à 14 h 15 et à 16 heures : concert à quatre mains par Ulf et Lefki Lindahl.

Pour tous renseignements : Centre culturel suédois, 11, rue Payenne, 75003 Paris. Tél. : 277-77-30.

■ **Présentation de travaux réalisés dans le cadre du 10 %** dans des établissements du premier et du second cycles, et ayant fait l'objet d'un concours national organisé durant l'année scolaire 1974-1975, sur le fonds du développement culturel, par la Fondation de France. Jusqu'au 31 mars à l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques, 29, rue d'Ulm, Paris 5<sup>e</sup>. Tous les jours de 9 à 18 heures, samedi après-midi, dimanche et jours fériés exceptés. Entrée gratuite.

**l'éducation**

hebdomadaire publié par une association sans but lucratif qui réunit les fondateurs — l'Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique, Education et échanges, le Comité de liaison pour l'éducation nouvelle — et les auteurs et lecteurs adhérant à titre individuel.

**comité de parrainage**

René Basquin, inspecteur général honoraire ; Louis de Broglie, secrétaire perpétuel de l'Académie des sciences ; René Cassin, prix Nobel, membre de l'Institut ; Pierre Clarac, secrétaire perpétuel de l'Académie des sciences morales et politiques ; Paul Delouvrier ; Guy Debeyre, conseiller d'Etat ; Robert Debré, de l'Académie des sciences ; Daniel Douady, de l'Académie de médecine ; Jean Fourastié, membre de l'Institut ; Georges Friedmann, directeur d'études à l'Ecole pratique des hautes études ; Roger Grégoire, conseiller d'Etat ; René Huyghe, de l'Académie française ; Alfred Kastler, prix Nobel ; Jacques Monod, prix Nobel ; Raymond Poincaré, conseiller d'Etat ; Jean Rostand, de l'Académie française ; Alfred Sauvy, professeur au Collège de France ; Jeanne Sourgen, inspectrice générale honoraire.

**direction**

**directeur :** André Lichnerowicz.  
**administrateur délégué :** Léon Silvéreano.

**rédaction**

**rédacteur en chef :** Pierre-Bernard Marquet.  
**rédacteur en chef adjoint :** Maurice Guillot.  
**chefs de service :** Jean-Paul Gibiat, Jean-Pierre Vélys.

**secrétariat de rédaction - maquette :** Suzanne Adelis, Michel Bonnemayre.

**Informations :** Elisabeth de Blasi, André Caudron, Odile Clément, Catherine Guigon, René Guy, Robert Le Roncé, Jean-Loup Manoussi, Georges Parry, Michel Pulh, Pierre Rappo, Job de Roince, Jean-Jacques Schaeffel, Gérard Séneca.

**documentation :** Pierre Ferran, chef de rubrique — Jacques Charpentreau, Christian Cousin, Claudine Dannequin, Jean-Claude Forquin, Gérard Fournier, William Grossin, Geneviève Lefort, Gildas Machelot, Frank Marchand, François Mariet, Jerry Pocztar, Louis Porcher, Marie-Claude Porcher — Marie-Claude Krausz (agenda).

**lettres, arts, sciences :** Jacques Chevallier, Josane Durantau, Etienne Fuzellier, Raymond Laubreaux, Fernand Lot, Jacques Mourgeon, Georges Rouveyre.

**dessin :** François Castan.

**publicité - développement**

Odette Garon — François Silvain.

**comité de rédaction**

Etienne Bauer, Robert Bazin, Maurice Cayron, Robert Mandra, Pierre-Bernard Marquet, Robert Mélet, Miriam Oppenheimer, André de Péretti, Léon Silvéreano.

**conseil d'administration  
de l'association éditrice**

**bureau :** André Lichnerowicz, président ; Jeanne Dejean et Denis Forestier, vice-présidents ; Georges Belbenoit et Léon Silvéreano, secrétaires généraux ; Yves Malécot, trésorier ; Robert Mandra, Robert Mélet, Philippe Viannay.

**membres :** Robert Bazin, Jean-Louis Bergeret, Lazarine Bergeret, Maurice Cayron, Jean-Louis Crémieux-Brilhac, Lucien Gémard, Colette Magnier, Georges Petit, Yvette Servin.



# Le Monde de l'éducation

Dans le numéro de janvier:

## L'ORTHOGRAPHE

D'ou vient-elle? A quoi sert-elle?  
Une réforme est-elle possible?  
Comment l'enseigner?  
Faut-il supprimer la dictée?

Une enquête, et des déclarations de  
M M. René HABY, Jean MISTLER,  
secrétaire perpétuel de l' Académie  
Française, d' écrivains, d' enseignants.

Et les autres rubriques: vie de la  
classe, les programmes de l' OFRA-  
TEME, critiques de livres et de manuels,  
informations pratiques....

Le numéro 5 F

Abonnements (11 numéros par an) France 50 F - Etranger 68 F  
LE MONDE DE L'EDUCATION  
5, rue des Italiens  
75427 PARIS CEDEX 09

## Le BAIN LINGUISTIQUE®

plonge les jeunes  
dans la vie de  
la langue choisie...



Publicité Orbis

Multiplés formules de séjours en :  
Angleterre, Allemagne, Espagne,  
Irlande, Ecosse, Autriche,  
Italie, Malte, Japon, U.S.A.

L'Association "Séjours Internationaux Linguistiques et Culturels" (S.I.L.C.), sans but lucratif, agréée par le Secrétariat de la Jeunesse et des Sports (n° 16.64) et le Commissariat au Tourisme (n° 70.027), offre toutes possibilités de "Bain Linguistique" de toutes durées et à toutes époques de l'année : Séjours en famille ; Séjours scolaires encadrés ; Séjours indépendants avec appui local ; Séjours "Entente cordiale" avec pratique de sports en Angleterre ; Séjours au pair ; Stages rémunérés ; Echanges individuels, etc., pour jeunes scolaires, étudiants et adultes (recyclage). Possibilité cours Duel-Licence.

S.I.L.C. accepte avec plaisir la collaboration de collègues comme correspondants locaux en France et professeurs-inspecteurs à l'étranger.



Pour tout connaître sur cette Association qui présente toutes garanties de sécurité, de sérieux et d'efficacité, et choisir la formule de Bain Linguistique qui correspond à vos désirs, demandez - tout de suite - la documentation complète et gratuite.

BON A REMPLIR ET A RETOURNER A S.I.L.C.  
(Service 31)

56, avenue Jules Ferry - 16000 ANGOULEME

Je désire recevoir - gracieusement - une documentation complète sur l'Association S.I.L.C. et le choix de "Bain Linguistique" à l'étranger.

Pays envisagé (s) : \_\_\_\_\_

Pour :  Jeune (âge \_\_\_\_\_)  Etudiant  Adulte

NOM : \_\_\_\_\_

ADRESSE : \_\_\_\_\_

CODE POST. : \_\_\_\_\_ VILLE : \_\_\_\_\_

# échanges et recherches

17 F la ligne (TVA comprise) (40 caractères, signes ou espaces.) Première insertion gratuite de 3 lignes maximum pour les abonnés. Ne pas omettre de joindre une bande d'abonnement. Frais de domiciliation au journal : 5 timbres à 0,80 F à joindre à la demande d'insertion.

REPONSE AUX PETITES ANNONCES DOMICILIEES AU JOURNAL SOUS UN NUMERO : Mettre chaque réponse dans une première enveloppe TIMBREE portant uniquement le numéro de l'annonce. Placer cette enveloppe dans une seconde enveloppe affranchie envoyée à L'EDUCATION, Service des Petites Annonces, 2, rue Chauveau-Lagarde, 75008 Paris.

(Suite de la page 39.)

## location (offres)

- 05-Ancelle, studio ds chalet, cple + 1-2 enf., fév. C, Pâques, août. Ecr. Richard, 187, av. G.-Péri, 78360 Montesson.

### VACANCES DE PAQUES Station + Sud Côte d'Azur



Bungalows 2, 3, 4 pers., direct. s/mer, plage sable, gd conf., cuis., D., chauff., e. ch., g., élect. Le bungalow 54 F/jour T.T.C. Ecr. Altitude Zéro, 83400 La Capte-Hyères.

## ventes

- Vosges saônoises, belle plantation épicéas 5 ans, 1,20 ha. Ecr. Galmiche, Vellecot, 90100 Delle.

**CHAISES** modernes et rustiques. Envoi franco catalogue B contre quatre timbres.

Ets Jacques MARTIN - 39140 VILLEVIEUX

## SOURDS

Entendre... c'est bien  
Comprendre... c'est mieux  
Voilà ce que vous offre le  
SPECIALISTE DE L'INVISIBLE  
C.A.F. - 5, rue Tronchet, Paris-8<sup>e</sup>  
Essais gratuits n° 28 sur demande

### PHILATELIE

COLLECTIONNEZ pratiquement et économiquement LES TIMBRES-POSTE neufs tous pays en écr. à M. Ph. PAYET, 97427 Et. Salé-les-Bains, REUNION.  
Conditions très avantageuses

DISQUE 45 T POUR LES ENFANTS :  
L'INTERVIEW IMAGINAIRE DE JULES VERNE  
L'HYMNE A JULES VERNE  
Envoi contre 14,18 F à l'auteur-éditeur  
Robert CRANSAC, Mézières-en-Santerre,  
80110 Moreuil — CCP 7807-02 PARIS.

- 1° 66-Canet, club de plage; 2° vds ou l. mais. Alicante résid. Ecr. Scaletta, 1 square Andalousie, 66000 Perpignan.

- Village Cévennes, appt 6 pces, eau, élec., 30 000 F. Ecr. Mme Jacques Biales, Gagnières, 30160 Bessèges.

## hôtels - pensions

- Domaine de Réaux, 50 km Paris Sud, résidences services complets (3<sup>e</sup> âge). Tél. Pierson 422-54-85.

- BALCON DE VILLARD  
Villard-de-Lans 38, stat. nouvelle cote 1 200/2 000, le Balcon hôtel\*\*\* sans pens. - Super Villard pens. - Appts vente, loc. stud. 2 et 3 p. Ecr. pr rensngts Maison Balcon de Villard, 69, bd Maiesherbes, Paris 8<sup>e</sup>, tél. 522-81-75.

- HOTEL DE LA POSTE, 74-Lullin, sports d'hiver et repos, prix 52 à 56 F net.

## automobiles

- Vds 204 berline diesel, blanche, 9 ms. Ecr. Foucher B., 4, rue J.-Fontaine, 25200 Montbéliard.

## centres de vacances

- Cherche colonie mer août, pension pour 45 personnes, encadrement compris. I.M.P. - Le Bois Fleuri, 59360 Le Cateau, tél. 84-08-64.

## relations

- J. f. célib. 32 ans, biologiste C.N.R.S. Montpellier, rencont. M. 33-40 ans pr fonder foyer Midi de la France. Ecr. P.A. n° 643.

- Serv. administr. univers., célib. 45 ans, rég. Paris, all. jeune, dés. corresp. avec M. distingué. Ecr. P.A. n° 644.

- Ensgte veuve 53 ans souh. rencont. coll. qualités, gd, distingué. Ecr. P.A. n° 645.

- Mariez-vous bien par L'UNION DES FAMILLES, fondée en 1913. Haute moralité, toutes situations. Mme Soulier, 28, rue de Turbigo, Paris-3<sup>e</sup>. Tél. : 272-35-02.

## covers

- Vds casque Koss K6 nf 140 F, casque Stax (SRX + SRD7) nf 1360 F. Ecr. M. Charlier, 17, rue M.-Vast, 80300 Albert.

- Vds cours photo, app. photo Nikon obj. 28/50 135, filts spx, mat. labo + pse de vue. Ecr. Dossier, 162 A Olive, 93500 Pantin, M<sup>o</sup> Eglise.

### L'ANGLAIS EN ANGLETERRE

Cours intensifs de préparation aux examens et d'utilité professionnelle. Activités culturelles variées. Age min. 16 ans. Situation idéale sur la Côte Sud. Facilités intéressantes pour enseignants accompagnant groupes. Ecr. Europa School of english, Gravel Hill, Poole, Dorset, England.

### STAGES DE TISSAGE

Vac. de fév. une sem. 350 F tt compris  
J.-C. et F. LOIZANCE  
Madranque, 09000 Le Bosc

- Stages tissage Pâques 1976.  
Métiers à tisser et tapisserie ex. M à T 130 cm, 4 cadres, 6 péd., 1 500 F. Doc. c/3 F en timbres à F. Sternicha, 47270 St-Jean-de-Thurac.

- COGNAC 40° et 50° - PINEAU des Charentes, rosé et blanc. Ecr. G. CHAINIER et Fils, vitic.-distill., Arthenac, 17520 Archiac, tarif s/dem., remise ensgts.

- Viticulteur, épse instce, vente directe vin rouge 73 11°, cubit. 33 l, 130 F franco. Degrave R., 11700 Saint-Couat-d'Aude.

- 20 pays : Echange, location, hospitalité. INTERVAC, 27, r. James-Cane, 37000 Tours

## VACANCES DE FEVRIER

Canaries, Baléares... Prix exceptionnels  
CONTACTS, 27, r. Cane, 37 - Tours  
Tél. (47) 20-20-57

- DIRECTEMENT pour vos achats de vins de Bourgogne, J.-C. BOISSET fils et gendre de collègues, 21-Vougeot. Propriétaire en GEVREY-CHAMBERTIN, CÔTE DE NUITS - VILLAGES, BOURGOGNE ROUGE. Tarif général sur demande. Conditions particulières aux enseignants.

### Abonnements

97, rue Réaumur, 75002 Paris  
Tél. : 231-18-21  
C.C.P. 31 680-34 à 45900 La Source

### Publicité - Petites annonces

2, rue Chauveau-Lagarde, 75008 Paris  
Tél. : 266-69-20/69-21/69-67.

AU SERVICE DES ENSEIGNANTS...

## L'ÉCOLE PAR CORRESPONDANCE

Ecole privée fondée en 1928  
11, rue de Sèvres, 75006 Paris  
Tél. : 222-62-09 - 222-69-36

met à votre disposition :

**SES PRÉPARATIONS DE CLASSE** en 24 semaines, 24 devoirs, 24 corrigés pour la plupart des classes et des matières.

**SES ÉQUIPES DE CORRECTEURS** : toutes classes, toutes disciplines à tout moment de l'année. (Vous choisirez vous-même les sujets. — Précisez service S.D.)

**SES FASCICULES D'AIDE A LA LECTURE DIRIGÉE** :

- Collection « Lecture en trois dimensions » pour le 1<sup>er</sup> cycle.
- Collection « Le Français par la lecture » pour le 2<sup>e</sup> cycle.

Plus de 40 titres accompagnent des livres de poche.

**SES TRAVAUX PRATIQUES DE COMPOSITION FRANÇAISE** : (T. P.R. de C.F.) pour 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> à partir de documents originaux : textes publicitaires, bandes dessinées, etc.

Chaque T. P.R. : 6 francs. Remise de 10 % au-dessus de 50 francs.

# CHOLLETON S.A.

7, RUE CARVES - 92-MONTROUGE

TÉL. : 735-10-21

Spécialiste du rideau pare-soleil et d'opacité prêts à poser pour établissements scolaires laboratoires, salles de projections

## Tissus non inflammables - m1

CONFORMES AUX INSTRUCTIONS MINISTERIELLES

DEVIS GRATUITS d'après dimensions des fenêtres, portes, etc.  
Demandez nos feuilles de mesures avec schémas.

## APPAREILS DE PROJECTION

agréés par le Ministère de l'Éducation Nationale

### EPISCOPES - EPIDIASCOPES

projetant les surfaces 15 x 15, 20 x 20, 30 x 30 cm de documents d'épaisseur et de grandeur quelconque

### RETROPROJECTEURS - FLECHES LUMINEUSES

MICROLUX pour préparations microscopiques

Etablissements MOLLIER

97, avenue de Versailles, Paris-16<sup>e</sup>

Tél. : 288-31-85



*Vous qui devez enseigner*

LE CODE DE LA ROUTE à vos élèves

*ceci vous intéresse*

La SECA-Codes Rousseau a réalisé une série de cours audio-visuels illustrant la totalité des connaissances nécessaires.

L'OFRATEME a donné son agrément pour la valeur pédagogique de ce cours.

RENSEIGNEMENTS ET DOCUMENTATIONS

## SECA

Codes Rousseau

7, Quai du Brise-Lames

85101 LES SABLES-D'OLONNE

B.P. 93 - Téléphone 32.16.11

## NOS PRODUCTIONS

OUVRAGES CODE DE LA ROUTE  
CAHIERS DE TESTS  
CARNET DU FORMATEUR  
CARTES MURALES  
COFFRET SIGNAUX MAGNÉTIQUES  
DIATESTS  
TOUTE UNE GAMME DE MATÉRIEL AUDIOVISUEL etc...



Je vous prie de m'abonner pendant un an à **l'éducation**

**FRANCE 60 F**

**ÉTRANGER 80 F**

**RÈGLEMENT**

Chèque bancaire  Mandat carte

Date ..... Signature

Chèque postal  Mandat lettre

à l'ordre de l'éducation - pour les chèques et les virements postaux : CCP 31 680-34 LA SOU

Adresse du destinataire NOM \_\_\_\_\_

ADRESSE \_\_\_\_\_

DEPART. RESIDENCE \_\_\_\_\_

Prière de nous contacter pour les expéditions par avion et en recommandé.

ZIPCODE	
75	80

PAYS (si Etranger) \_\_\_\_\_

Envoi de la facture à NOM \_\_\_\_\_

A remplir uniquement si vous ne payez pas vous-même votre abonnement

ADRESSE \_\_\_\_\_

➔ abonnement de soutien: **100 F**

Ce bon — à envoyer 97, rue Réaumur, 75002 Paris — ne doit pas être utilisé pour un réabonnement

*Chère lectrice,*

*Cher lecteur,*

*Vous faites — certains d'entre vous depuis trente ans maintenant — confiance à « l'éducation ».*

*Nous vous en remercions vivement.*

*Comme vous l'avez appris par la lecture des derniers numéros, l'association « l'Education », éditrice de la revue, a repris la gestion totale de celle-ci, y compris la gestion des abonnements.*

*Plus ces derniers seront nombreux, plus nous pourrons amplifier notre action.*

*Parlez de nous ! faites-nous connaître !... Donnez votre numéro à un collègue quand vous l'avez lu... Et puis écrivez-nous, dites-nous ce que vous pensez des articles, des informations, des critiques...*

*Ainsi s'ouvre le plus large dialogue possible entre « l'éducation » et ses lecteurs.*

*F. Silvain*