

Zeitschrift: Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 49/1958 (1958)

Artikel: La formation des maîtres secondaires
Autor: Panchaud, Georges
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-114637>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 06.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

La formation des maîtres secondaires

« Ceux que j'aimais, ceux que nous aimions, étaient, si je puis dire, les « irréguliers ». Ah ! ceux-là peuvent me lire avec la certitude de ne tomber sur rien qui les désoblige ! Ce terme d'« irréguliers » est un beau don que ma reconnaissance leur fait. »¹ Il s'oppose à celui de « pédagogue pédagoguisant, qui se dit, qui se sent, qui se veut pédagogue, qui s'en donne l'air, le ton et le maintien, cet homme de gravité, prêtre à demi laïque de la Méthode. »²

Même antithèse chez Albert Béguin : « ...Seuls nous ont marqués et suscités des professeurs qui d'abord étaient différents de tout modèle du professeur — des originaux, si ce n'est des hurluberlus — et qui ensuite nous donnaient l'admirable impression de disposer de connaissances infiniment plus vastes que celles qu'ils avaient à nous inculquer. »³ Et, sur l'autre face du diptyque, grimacent « de parfaits robots, conformes à la mécanique décrite par les traités de pédagogie, et parfaitement étanches aux infiltrations de spontanéité qui passent pour être fort néfastes à l'exercice de leur métier. »⁴

Cette façon de partager le monde des enseignants en deux camps : d'un côté, les fortes personnalités que la pédagogie n'a pas contaminées, de l'autre, de faibles êtres réduits par cette même pédagogie à un modèle standard, dépourvus de toute fantaisie, est très en faveur dans les milieux du corps enseignant secondaire et universitaire.

C'est cette croyance en la souveraine vertu éducative du non-conformisme et cette répulsion pour la pédagogie qui rendent si difficile l'amélioration de la formation professionnelle des maîtres secondaires. Alors que, depuis un siècle, la préparation des instituteurs est solidement organisée dans les écoles normales, celle de leurs collègues reste essentiellement scientifique. Les parents, les directeurs de collège, les milieux économiques et politiques réclament pourtant des maîtres mieux formés pédagogiquement.

Ce vœu n'a rien d'étonnant lorsqu'on mesure l'extraordinaire évolution subie par l'école secondaire au cours de ces dernières décennies. C'est de ce phénomène qu'il faut partir lorsqu'on se préoc-

¹ HENRI ZIEGLER : *Le Collège de Genève*, p. 95.

² Ibid. p. 96.

³ ALBERT BÉGUIN : *De quelques périls*, Revue « Esprit » XIII, 2 1955, p. 214.

⁴ Ibid. p. 214.

cupe de préparer les futurs professeurs à une tâche devenue beaucoup plus complexe.

La révolution scientifique et industrielle a eu des répercussions extrêmement importantes sur la fonction, la structure, les programmes et devrait en avoir aussi sur les méthodes de l'école secondaire.

Quels sont les facteurs qui ont contribué à cette évolution ? En voici les principaux :¹

1. La répartition de l'emploi est devenue fort différente depuis la mécanisation. Ce changement va en s'accélérant avec l'automation. Le nombre des travailleurs agricoles et même des ouvriers d'usine tend à diminuer tandis qu'augmente le besoin de ceux occupés dans les activités dites « tertiaires » (administration, commerce, cadres, technique, etc...), activités qui réclament des études secondaires.²

2. Dans cette redistribution du travail humain, les activités techniques, économiques, commerciales et sociales l'emportent de plus en plus sur les traditionnelles professions libérales. Cela demande donc une orientation beaucoup plus nuancée vers ces carrières correspondant aux besoins du pays.

3. On ne peut plus se faire aujourd'hui une situation par ses aptitudes propres et par sa seule initiative. Le type du « self-made man » est en voie de disparition. Partout on réclame des diplômes. Le certificat d'études secondaires, ou la maturité chez nous, comme le baccalauréat en France, devient, à tort ou à raison, le passeport indispensable à l'entrée d'un nombre toujours plus grand de professions. Les syndicats, eux-mêmes, veillent à ce que ceux qui choisissent leur métier aient les titres requis ; ils contribuent ainsi à l'élimination des outsiders.³

4. L'élévation du niveau de vie, le développement extraordinaire des moyens d'information mis à la portée de chacun ont fait naître un appétit de culture dans toutes les classes de la population. Qu'on pense à la prolifération des journaux et des hebdomadaires, au rôle de la radio, du cinéma, aux efforts faits pour mettre à la disposition du plus grand nombre, les livres, les disques, les reproductions d'art. Les facilités de transport, jointes à l'allongement des vacances de tous, ouvrent des horizons nouveaux et suscitent un intérêt dans des domaines jusqu'ici inconnus d'une grande partie de la population.

¹ On trouvera une liste analogue dans un article de MARCEL MONNIER : *Quelques tendances de l'enseignement secondaire*, Gymnasium Helveticum, 12 (1958), p. 165. Ce sont les mêmes arguments que tous les responsables de l'enseignement ne cessent de mettre en avant pour réclamer une adaptation de l'école à la vie moderne.

² Cf. : Les travaux de FOURASTIÉ et l'ouvrage de PIERRE JACCARD : *Politique de l'emploi et de l'éducation*, Payot 1957.

³ Les groupements de maîtres secondaires ne font pas exception à cette règle lorsqu'ils protestent contre la nomination de maîtres capables mais qui ne sont pas en possession des titres réguliers.

D'aucuns jugent cette curiosité très superficielle et craignent cette vulgarisation des choses de l'esprit. Les effets ne peuvent être ignorés : les parents envoient leurs enfants à l'école secondaire acquérir cette culture générale qu'ils regrettent de ne pas avoir reçue eux-mêmes.

5. Ce désir trouve d'ailleurs sa justification dans le principe du droit de chaque individu à une instruction en rapport avec ses capacités. Cette revendication égalitaire donne le coup de grâce à la conception de l'école secondaire d'autrefois, réservée à quelques classes privilégiées de la société.

6. La psychologie, la sociologie, la pédagogie expérimentale ont apporté, au cours des dernières décennies, des connaissances sur l'homme et l'enfant que les éducateurs professionnels n'ont plus le droit d'ignorer, ni de négliger. En effet, quand bien même ils refuseraient de prendre au sérieux ces sciences et s'en désintéresseraient, ils ne peuvent empêcher les découvertes récentes de pénétrer dans leur classe. Ce sont à ces sources qu'un nombre toujours plus grand de parents ont puisé des directives sur la manière d'élever leurs enfants.¹

7. Nous nous trouvons en pleine crise d'autorité. Les principes éducatifs fondés sur la morale chrétienne ont été progressivement abandonnés. Les théories des psychologues ont permis de mieux comprendre le comportement de l'enfant, mais elles ont créé un certain trouble dans l'esprit des éducateurs. S'ils connaissent les erreurs qu'ils ne doivent plus faire, ils savent moins bien comment ils devraient agir et, dans le doute, préfèrent s'abstenir. Il devient d'ailleurs presque impossible d'élever ses enfants selon ses propres idées tellement est forte l'emprise du milieu. Les mœurs se modifient et tendent à devenir internationales sous l'influence des journaux et surtout du cinéma.²

Cette crise de l'autorité n'est pas limitée à la famille et ses effets se font sentir partout où des jeunes sont réunis, donc particulièrement à l'école. La sévérité d'autrefois a fait place à une liberté qu'il est très difficile de maintenir dans des limites raisonnables.

8. La vie de famille a subi une transformation en rapport avec l'évolution des mœurs et les progrès techniques. De nombreuses mères travaillent en dehors de la maison toute la journée et ne peuvent surveiller les devoirs scolaires de leurs enfants. Dans des appartements trop petits, au milieu du bruit de la radio ou de la circulation, l'enfant a beaucoup de peine à se concentrer sur ses études.

¹ Dans les entretiens avec les parents, ceux-ci font volontiers intervenir des arguments tirés du vocabulaire des psychologues. Ne serait-il pas plus judicieux que le maître, solidement documenté dans ce domaine, puisse mettre toutes choses au point, plutôt que de tout croire, ou de tout nier comme il le fait trop souvent, faute d'être renseigné ?

² On pense, par exemple, à l'influence d'un James Dean sur les adolescents.

La diminution de la durée du travail des adultes a fait surgir une situation paradoxale ; c'est l'enfant et ses obligations scolaires qui devient maintenant un obstacle à la libre disposition des loisirs des parents. Il n'en est pas moins entraîné dans des sorties en auto ou à ski d'où il revient souvent plus fatigué qu'il est normal de l'être.

Ainsi les rapports entre l'école et la famille ont pris un autre aspect. L'enfant n'est plus uniquement à disposition de l'école qui, elle, ne peut plus ignorer les exigences de la vie familiale. Certaines questions, comme celle des devoirs à domicile, prennent une importance déterminante dans les jugements portés sur l'institution scolaire.

9. Enfin, l'école n'est pas la seule source d'information de l'enfant. Cette constatation n'est pas nouvelle, mais il faut remarquer que le rôle des apports extérieurs au collège est différent. Alors que la famille, l'église, les camarades, les lectures étaient les compléments naturels et indispensables de la formation éducative, la presse, la radio, le cinéma, la télévision sont des concurrents de l'école, de redoutables concurrents qui savent habilement susciter l'intérêt et présenter avec beaucoup d'attrait des sujets quasi-scolaires. Leur influence est ainsi plus réelle, sinon plus heureuse, que celle du maître.

Les facteurs que nous venons d'énumérer ont eu des effets considérables sur l'enseignement secondaire. Le plus important est une augmentation continue, dans tous les pays, du nombre des élèves qui se présentent à l'école secondaire.

Le problème de la sélection a pris une importance d'autant plus grande que l'élimination a des conséquences graves pour l'individu, d'abord, puisque la non-obtention d'un diplôme ferme l'accès à toute une série de professions, pour la société, ensuite, qui a besoin que ses membres soient toujours plus instruits.

La clientèle scolaire a beaucoup changé, elle provient des milieux les plus divers. Or, des travaux scientifiques ont montré que les enfants de milieu social simple ne parviennent pas à utiliser leur intelligence aussi bien que ceux de milieux plus cultivés. Le maître secondaire n'a plus comme autrefois des classes relativement homogènes du point de vue social et il n'a pas le droit de traiter l'inégalité due au milieu social de la même manière que les différences d'aptitudes intellectuelles.

Les méthodes d'enseignement ne peuvent rester immuables, elles doivent être assez souples pour s'adapter à des classes aussi diverses, assez vivantes pour être à la hauteur des autres modes d'information.

La structure même de l'école secondaire se modifie, de nouvelles sections sont en voie de création, le problème de l'orientation prend une importance toujours plus grande.

On peut déplorer ces transformations et regretter le temps où la

fonction du maître consistait uniquement à former intellectuellement une élite recrutée pour une bonne part dans des familles d'universitaires. On peut refuser de céder devant cet afflux d'enfants et les juger selon des critères établis pour la société d'il y a quelques siècles. Les faits sont là, ils sont irréversibles. Nous pensons que ceux qui voient dans toute transformation de nos institutions scolaires un péril mortel pour les humanités se trompent. Le moyen le plus efficace de sauvegarder les valeurs de l'esprit est de savoir les intégrer aux conditions du monde actuel plutôt que de les croire indissolublement liées à des modes d'existence périmés. La société est en droit d'attendre du maître secondaire qu'il prépare ses élèves par des méthodes adaptées aux conditions actuelles et en fonction du monde moderne.

Sa formation professionnelle est-elle suffisante, peut-on se demander.

DES DIVERS SYSTÈMES DE FORMATION DES MAÎTRES SECONDAIRES

Ce problème préoccupe de plus en plus les autorités scolaires de tous les pays et ce n'est pas par hasard que le sujet a été, par deux fois, à l'ordre du jour de la Conférence internationale de l'Instruction publique, en 1935 et 1954. Il est maintenant reconnu par les gouvernements que cette formation pédagogique est, pour le maître secondaire, aussi indispensable que la connaissance approfondie de la matière à enseigner.

Les solutions adoptées varient d'un pays à l'autre, elles peuvent se ramener aux types principaux que voici¹ :

1. Le système traditionnel — études à l'Université complétées par quelques cours de pédagogie et des stages très courts — est encore en vigueur dans quelques pays où il n'a pas été possible d'introduire une réforme, soit par suite de la résistance des milieux universitaires, soit à cause de la longueur des études scientifiques.

2. La formation scientifique et pédagogique se fait simultanément dans le même établissement ; celui-ci n'est pas nécessairement une école normale. C'est le système pratiqué un peu partout aux Etats-Unis. Progressivement, le temps consacré à la formation professionnelle l'emporte sur celui réservé aux études scientifiques.

3. Ailleurs, on fait une distinction très nette entre ceux qui enseigneront aux élèves de plus de 14 ans et ceux qui dirigeront des classes de jeunes enfants. Les premiers reçoivent une formation essentiellement universitaire, les seconds entrent dans des écoles normales moyennes où ils mènent de front leur double préparation.

4. Le futur maître, une fois en possession de son diplôme universitaire, commence sa préparation pédagogique proprement dite. Celle-ci consiste en cours théoriques et en stages prolongés dans des collèges.

¹ Cf. l'enquête du B.I.E. : « La formation du personnel enseignant secondaire », Genève 1954. Publication N° 134.

Ainsi théorie et pratique sont en étroite relation. Les futurs maîtres sont groupés en séminaires dépendant d'une université. Les modalités ne sont cependant pas partout les mêmes. La durée de cette période de préparation est d'une à deux années.¹

D'une manière générale, c'est le système séparant complètement dans le temps la partie scientifique de la partie pédagogique qui prévaut de plus en plus ; il semble être la solution la plus logique même s'il prolonge la durée des études. Cet inconvénient peut, du reste, être presque entièrement éliminé si les stagiaires sont rétribués pendant cette période de formation professionnelle.

ESQUISSE D'UN PLAN DE FORMATION

Est-il possible d'améliorer qualitativement et quantitativement le recrutement des maîtres ? Remarquons tout d'abord que le choix de la profession se fait en deux temps. Pour entrer dans l'enseignement secondaire, il faut d'abord opter pour la Faculté des lettres, des sciences ou des sciences commerciales. Cette première décision ne lie nullement celui qui l'a prise. Le plus souvent même, l'étudiant inscrit dans l'une de ces Facultés ne veut pas se sentir engagé sur la voie du professorat. Le second choix se prend après les études. Il n'est ainsi pas possible de parler d'un recrutement des maîtres secondaires. Aussi longtemps qu'ils sont à l'université, les étudiants ne sont pas des candidats à l'enseignement et, cependant, dans le système actuel, dès qu'ils en sortent, ils sont déjà des maîtres.

Il est difficile, dans ces conditions, de déceler exactement les motifs qui engagent un jeune homme à choisir la carrière d'enseignant. Presque toujours, c'est l'intérêt pour les études littéraires ou scientifiques qui est à l'origine du premier choix. Pour les licenciés ès lettres, le professorat est pratiquement la seule issue.² Parfois l'étudiant suit

¹ A Bâle, les maîtres de tous les degrés sont groupés dans un même « Lehrer-seminar » dépendant directement du Département de l'Instruction. Le principe, heureux en soi, de donner une base commune à tout le corps enseignant, n'est pas du goût de tous, en particulier des futurs « Oberlehrer » !

² Sur 83 licenciés ès lettres, hommes, de l'Université de Lausanne de 1948 à 1957 :

- 7 ont choisi une profession en dehors de l'enseignement,
- 4 ont quitté, ou dû quitter l'enseignement,
- 9 poursuivent encore des études et sont susceptibles d'y entrer.
- 63 sont dans l'enseignement.

Pour les femmes, la situation est différente. Elles entrent dans l'enseignement pour le quitter par la suite. Le tableau suivant est très caractéristique à cet égard :

	Licenciées dans l'en- seign. vaudois en 1958	%	dont femmes mariées
de 1938 à 1942	22	2	9 %
de 1943 à 1947	27	5	18 %
de 1948 à 1952	17	7	41 %
de 1953 à 1957	21	13	62 %

simplement la loi du moindre effort : continuer à vivre dans le milieu scolaire auquel on est adapté, paraît moins redoutable que d'affronter l'inconnu des autres carrières. Il peut y avoir encore des motifs psychologiques plus compliqués. Tel qui n'a pas d'autorité auprès de ses camarades ou de sa famille, trouvera une sorte de compensation à se faire obéir de jeunes élèves.

L'enseignement offre aussi certains avantages matériels. Les études sont relativement courtes et la situation de fonctionnaire assure, sinon des traitements princiers, du moins la sécurité. Les vacances sont longues et permettent de poursuivre des occupations de son goût.

Le prestige social du maître secondaire n'est pas aussi grand qu'il devrait être mais, si ce facteur ne joue pas de rôle dans les familles d'universitaires, dans d'autres milieux, chez les instituteurs par exemple, l'idée de faire de son fils un professeur exerce un attrait incontestable.

Le goût de l'enseignement et l'intérêt pour les enfants sont certainement à l'origine de certaines vocations, cependant, comme nous l'avons déjà dit, ces deux motifs n'apparaissent qu'une fois le jeune maître en activité.

En revanche, plusieurs raisons éloignent les jeunes gens de l'enseignement. Les gains élevés des médecins, avocats, industriels, administrateurs, etc., attirent beaucoup d'éléments intelligents et dynamiques. C'est aussi le goût du risque et de l'indépendance qui leur font rejeter le fonctionnarisme et préférer une carrière dans laquelle les étapes ne sont pas tracées d'avance.

La science et son prestige actuel exercent sur les jeunes une pression d'autant plus forte que les débouchés paraissent illimités.

Signalons encore les jeunes gens qui, pour avoir pris en grippe l'école, ne voudraient pour rien au monde y passer leur vie.

Il ne faut pas perdre de vue, cependant, que si la communauté a besoin de beaucoup d'ingénieurs, de juristes, d'économistes, etc., il faut les préparer dès l'école. On devrait, par conséquent, disposer de bons maîtres et pouvoir éliminer les incapables.

Comment attirer davantage de jeunes gens à la profession enseignante ? Améliorer les traitements n'est qu'un des aspects du problème et ce remède n'est pas nécessairement efficace. Il s'agirait bien davantage de revaloriser la fonction sur le plan intellectuel, d'en souligner l'importance et la grandeur et de ne pas la considérer comme la voie de garage de ceux qui ne peuvent se livrer à la recherche scientifique.

On devrait procéder à un dépistage plus systématique et cela dès le gymnase. Les maîtres pourraient encourager ceux de leurs élèves qui leur paraissent avoir les qualités requises.¹ A deux conditions

¹ Il est malheureusement de bon ton chez certains professeurs de vilipender le métier qu'ils exercent par simple jeu d'esprit.

toutefois : premièrement que les maîtres qui donnent des conseils soient suffisamment admirés pour que leurs élèves éprouvent le besoin de les imiter et, deuxièmement, que cette orientation soit basée sur des critères autres que la seule réussite scolaire. Le comportement avec les camarades, le goût de l'expression orale, un caractère extraverti, de l'enthousiasme, un esprit curieux sont des éléments tout aussi importants que l'excellence des thèmes et des dissertations.

Mais c'est souvent lorsque des jeunes gens ont l'occasion de s'occuper d'enfants que s'éveillent d'authentiques vocations pédagogiques. Comment alors orienter vers l'enseignement ceux qui ont bien réussi comme chef éclaireur, moniteur, etc. ? De courts remplacements, ou stages volontaires, pourraient montrer à ceux qui hésitent combien il est passionnant d'avoir devant soi une classe de jeunes élèves.

Qui dit sélection, dit aussi élimination. Si, dans une école normale, il est possible d'écartier de la profession les éléments qui ne conviennent pas, la filière suivie par les futurs maîtres secondaires rend cette action presque impossible. Il faudrait pourtant décourager, avant qu'il ne soit trop tard, ceux qui n'ont, à vues humaines, aucune chance de réussir. Ceux dont l'aspect physique est un handicap presque insurmontable, encore que ce ne soit pas toujours une cause d'échec. Certains caractères anormalement timides, égocentriques, ou d'un despotisme qui confine au sadisme devraient être aussi écartés. Doit-on éliminer ceux dont les mœurs sont relâchées ? Question délicate, mais quand on pense à l'influence qu'un maître exerce sur des êtres en pleine formation, notamment sur des adolescents, on se demande légitimement si on a le droit d'introduire dans nos écoles des personnes dont la vie privée est fort libre et, cas plus troublants encore, des homosexuels.

Enfin il y a ceux qui hésitent à faire de l'enseignement parce qu'ils manquent de confiance en eux-mêmes, se demandent si le métier les intéressera, s'ils auront suffisamment d'autorité. Il faudrait pouvoir les conseiller et les encourager.

Tout ce travail contribuerait à améliorer le recrutement du personnel secondaire et à surmonter la pénurie actuelle.

Ces futurs maîtres doivent être mis en état de remplir leur fonction qui, nous l'avons vu, est devenue très lourde et délicate.

Cette préparation comporte indiscutablement deux aspects : le scientifique et le pédagogique.

La formation scientifique est laissée aux soins des Facultés universitaires. Celles-ci ne se considèrent pas comme des écoles normales supérieures et elles ont parfaitement raison. Leur rôle essentiel devrait être d'amener l'étudiant à la maîtrise aussi parfaite que possible d'une discipline ; c'est-à-dire qu'il devrait avoir appris, dans un domaine

précis, à travailler selon des méthodes scientifiques, à conduire une recherche, à approfondir une question. Cette spécialisation ne doit pas l'amener à faire de la branche de son choix sa seule préoccupation, son credo intellectuel. Il est nécessaire qu'il suive d'autres cours pour compléter sa culture générale sans laquelle sa discipline de travail reste stérile et de pure érudition.

Le futur maître pourrait ainsi préparer une licence portant sur une ou deux branches principales et quelques autres secondaires si l'organisation de nos collèges n'obligeait pas les maîtres à donner un nombre plus grand d'enseignements. La spécialisation dans les petits établissements est impossible et, dans les grands, on préfère, pour des raisons pédagogiques, confier au maître de classe quatre, parfois cinq enseignements afin d'assurer leur coordination et éviter certains des inconvénients résultant de la pluralité des maîtres.

Bien que ce principe ne soit appliqué que dans les classes inférieures, il justifie nos types de licence à branches multiples. Il faut, dans ces conditions, éviter que l'étude de chacune de ces disciplines soit poussée aussi loin que ce serait le cas s'il s'agissait, comme en France, d'une licence monovalente. La préparation deviendrait alors trop lourde et risquerait de se faire au détriment de la culture générale. De même que l'on admet qu'un étudiant ayant travaillé, en histoire ou en littérature, très à fond un nombre limité de sujets, est capable d'en aborder d'autres par la suite avec la même rigueur, on doit accepter le principe que l'étudiant soumis dans une discipline à des exigences très sérieuses, apportera dans les autres branches ce même esprit de méthode. C'est avant tout l'apprentissage d'une manière de travailler, le goût des idées, de la réflexion et de la recherche que l'étudiant doit acquérir à l'Université.

S'il est vrai que l'on n'enseigne bien que ce que l'on connaît bien, il n'est pas moins vrai que, pour de jeunes enfants, la manière d'enseigner du maître est tout aussi importante que ses connaissances. C'est pourquoi, à côté de sa préparation scientifique, le futur maître doit recevoir une formation pédagogique.

Celle-ci doit permettre de réduire sensiblement les tâtonnements des débuts. Ces expériences sont assurément instructives mais s'obtiennent au détriment des premières volées d'élèves. Il s'agit encore d'éviter de graves erreurs de méthode et de comportement dont les répercussions se font parfois sentir tout au long de la carrière.

Les jeunes maîtres seront donc dirigés et conseillés jusqu'à ce qu'ils aient appris à communiquer la science qu'ils viennent d'acquérir, sous une forme adaptée aux élèves et aux conditions de l'enseignement collectif.

Ce passage du mode de pensée, qui a été celui de l'étudiant, à celui des enfants auxquels le jeune maître va désormais s'adresser est le plus délicat, de lui dépend, en grande partie, l'efficacité de son enseigne-

ment. Il y a quatre siècles, Montaigne disait déjà en parlant de l'attitude du maître à l'égard de son disciple : « Il est bon qu'il le face trotter devant luy pour juger de son train, et juger jusques à quel point il se doibt ravalier pour s'accommoder à sa force. A faute de cette proportion nous gastons tout : et de la sçavoir choisir, et s'y conduire bien mesureement c'est l'une des plus ardues besongnes que je sçache : et est l'effeict d'une haute ame et bien forte, sçavoir descendre à ses allures pueriles et les guider ».¹ Il ajoutait cette vérité trop méconnue : « Je marche plus seur et plus ferme à mont qu'à val ». Il est, en effet, tellement plus facile d'intellectualiser une question que de la mettre à la portée de tous.

La deuxième initiation que recevra le candidat à l'enseignement est d'ordre méthodologique. Il n'y a pas de méthode unique et infaillible, par conséquent, il n'est dans l'idée de personne de dresser uniformément les futurs maîtres à l'emploi d'une Méthode officielle. Toutefois, on conviendra que n'importe quelle façon de procéder n'est pas nécessairement bonne, il y en a même de dangereuses et surtout d'inefficaces. Le candidat apprendra à connaître, ou mieux encore, s'essayera aux différentes techniques d'enseignement afin de choisir sa voie propre, en toute connaissance de cause et non par simple imitation de ce qu'il a vu faire par ses anciens maîtres.

L'inspecteur général français Lazerges, un scientifique, répondait un jour à l'un de ses collègues, un littéraire, qui se montrait sceptique à l'égard de la préparation professionnelle des maîtres : « Votre pédagogie date facilement de la Renaissance, je veux dire qu'on peut en trouver des sources jusque-là et au-delà ; en sorte qu'elle est pratiquement dans un état statique, je veux dire que vous avez déjà atteint un certain niveau de perfection à partir duquel les mouvements deviennent lents ; et que, si un de vos nouveaux agrégés, débutant dans un lycée, se met à enseigner comme les maîtres qu'il a connus dans son enfance, ce sera déjà très bien, même si ce phénomène d'atavisme remonte à quelque dix ou vingt ans. Notre enseignement expérimental, au contraire, ne date que de 1906, en mettant les choses au mieux... Notre pédagogie est une pédagogie en mouvement, en mouvement rapide, fréquemment secouée même par des phénomènes explosifs... La conséquence est que, si un professeur de trente ans, par exemple, enseigne dans une classe de seconde comme on le faisait quand il était lui-même en seconde, nous estimons qu'il enseigne mal, ou plus exactement, que son enseignement ne vaut rien. »²

Nous pensons que le mimétisme ne convient pas mieux aux littéraires qu'aux scientifiques ; non seulement, il réussit fort mal lorsque l'imitateur n'a pas le même tempérament que son modèle, mais il

¹ MONTAIGNE : *Essais*, livre I, chap. XXVI, édition Pléiade, p. 161.

² « La formation des maîtres », publication de l'Institut pédagogique national Paris 1957. p. 25 et 26.

donne encore l'illusion d'une trompeuse sécurité. Or, le plus souvent en éducation, comme dans les autres activités humaines, on conserve certaines pratiques sans maintenir l'esprit qui est à leur origine. Qu'on pense à la pédagogie des Jésuites dont on applique encore des recettes sans se soucier du but poursuivi et des conditions dans lesquelles cet enseignement était donné.

Un certain nombre de maîtres intelligents en possession d'une science et d'une culture remarquables, gaspillent une partie de leurs qualités et perdent un temps précieux faute d'avoir jugé nécessaire d'apprendre les notions élémentaires de pédagogie et de didactique.¹ « Un boiteux dans le droit chemin, affirmait Bacon, arrive avant un coureur qui s'égare ».

A une époque où la pédologie n'était pas inventée, Locke déclarait déjà que pour enseigner le latin à Jean, il fallait connaître le latin, mais aussi Jean. Aujourd'hui encore, il n'est pas superflu de rappeler que découvrir l'enfant au-delà de l'élève est l'un des impératifs pédagogiques auquel le maître doit se plier dès le début. Ce respect d'une personnalité en formation, riche de promesses, qui demande à être mise en valeur et non mise au pas, est le premier devoir de celui qui a choisi de s'occuper de jeunes. Trop de maîtres semblent ignorer l'enfant et ses manifestations naturelles qui rompent l'harmonie par eux préétablie, pour ne voir que l'élève à qui ils doivent faire apprendre un programme scolaire. Pour cela, ils le soumettent à des exigences de pensée, de raisonnement et de travail qui sont celles de l'adulte.

Le comportement du maître à l'égard de ses élèves peut-il s'apprendre ? On soutient volontiers — et les citations au début de cet article le prouvent — que l'apprentissage de cette profession est superflu pour les éducateurs qui ont le don pédagogique, qu'il étouffe même leur personnalité. Pour ceux qui n'ont pas ce don, cette formation fait d'eux des robots imitant la vie de l'esprit et sans rayonnement. Il est vrai que si une personne est absolument dépourvue d'aptitude pédagogique, on ne fera jamais d'elle un maître de valeur. Tout au plus pourra-t-on limiter les dégâts. Mais les autres ?

« Le don pédagogique, écrit Hubert, n'est pas une faculté mystérieuse ». Il est comme la synthèse des qualités fondamentales de l'éducateur : amour de l'enfant, foi dans les valeurs, sens de la mission. Il procède davantage de l'intuition directe que de l'intelligence réfléchie. « Il enveloppe ... le sens du particulier, de ce qu'il y a de spécifique et d'original dans chaque nature enfantine, et, en même temps, il est la perception immédiate de ce qu'il y a à faire ... pour gagner par le plus court le cœur ou la pensée de l'enfant ... De telles qualités peuvent se développer, se fortifier, se préciser par la prépara-

¹ Jusqu'à quand, par exemple, de bons maîtres continueront-ils à croire que l'orthographe s'apprend par la dictée non préparée et le vocabulaire par des listes de mots en ordre alphabétique ?

tion professionnelle, elles ne s'acquièrent pas absolument par elle. »¹

On aime aussi à affirmer que plus grande est la préparation scientifique d'un maître, meilleur sera son enseignement. Si ce raisonnement est parfois vrai, de nombreux exemples prouvent, à l'abondance, qu'il est souvent faux. « Il se conçoit rien de plus absurde, écrit encore Hubert, à cet égard que le système français qui suppose que l'acquisition de la science pure suffit à faire des professeurs et se contente d'y ajouter — non pas même pour tous — quelques conseils dispersés au cours d'un stage hâtif auquel le candidat, absorbé par le souci de ses concours, ne prend pas intérêt. »²

Voyons pour terminer, sans entrer dans les détails, comment peut s'organiser pratiquement cette formation professionnelle des maîtres secondaires.

Lorsqu'on n'adopte pas le principe d'écoles normales moyennes, il paraît nécessaire, comme nous l'avons vu, de dissocier les études scientifiques des pédagogiques et de placer celles-ci après celles-là. Le programme comprendra des cours théoriques, soit :

1. La pédagogie, étude des problèmes généraux de l'éducation, de ses fins, de ses formes.
2. L'histoire des doctrines pédagogiques.³
3. La psychologie et la psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent.
4. Les grands problèmes philosophiques.
5. La pédagogie expérimentale.
6. L'étude comparée des systèmes scolaires suisses et étrangers.

Enfin, au cours de séminaires de didactiques spéciales, les candidats feront, sous la direction de collègues expérimentés, l'inventaire des méthodes et procédés propres aux disciplines qu'il auront à enseigner.

Cette formation théorique est celle actuellement donnée aux étudiants, mais, séparée de la pratique, elle perd une grande partie de son efficacité tandis que, mis en étroite relation avec elle, les cours théoriques prendraient leur sens véritable. Réciproquement, les expé-

¹ RENÉ HUBERT : *Traité de pédagogie générale*, Paris 1952, p. 644.

² Ibid. p. 641.

Dans le système du CAPES, les élèves des Ecoles normales supérieures, en tant qu'élite intellectuelle, sont dispensés d'une partie des exercices pratiques. On note cependant que leurs résultats aux épreuves pratiques sont nettement inférieurs à ceux des élèves des Centres pédagogiques régionaux. Cf. : « Recrutement et formation des maîtres de l'enseignement du second degré », op. cité, p. 62 et 63.

³ A ceux qui jugent inutile et fastidieuse cette étude, nous ferons remarquer le nombre impressionnant de grands écrivains de tous les temps qui se sont préoccupés d'éducation. On ne voit pas pourquoi la partie pédagogique de l'œuvre d'un Rabelais ou d'un Rousseau ne serait pas aussi digne de considération et d'étude que le reste de leurs œuvres.

Il est singulier, d'autre part, que des étudiants apprennent à rechercher le fondement historique de tout problème et ne soient pas invités à utiliser la même méthode lorsqu'il s'agit de leur profession.

riences en classe des candidats s'enrichiraient et perdraient leur caractère accidentel lorsqu'elles seraient intégrées dans les perspectives ouvertes par les cours généraux.

Les futurs maîtres seront donc soumis à des stages. Il existe au moins trois manières d'organiser un stage. Le stagiaire peut assister à quelques leçons détachées et en donner à l'occasion une ou deux. Il peut encore être placé, quelque temps, sous la direction du maître titulaire, dans une classe où il donnera une partie des leçons. Enfin, on peut aussi lui confier un enseignement partiel en prenant soin de contrôler de très près son travail.

Quelles que soient les modalités adoptées, ces stages doivent satisfaire à deux exigences assez différentes de l'enseignement. La première est de savoir donner une bonne leçon. Cela demande de solides connaissances, une préparation conscienteuse ; la leçon doit être aussi ordonnée, mise à la portée des enfants et, finalement, elle doit avoir apporté quelque chose de valable. C'est l'aspect intellectuel de la tâche d'un maître.

La seconde exigence est de nature plus affective, plus sociale, plus administrative parfois. Il faut assurer la bonne marche de la classe. Savoir régler le rythme de travail tout au long de l'année, mesurer l'effort demandé, vérifier la solidité des acquisitions, doser son indulgence et sa sévérité, créer un climat favorable dans la classe, s'intéresser aux problèmes de chacun de ses élèves, les conseiller, les encourager, s'intégrer dans la vie d'un établissement, collaborer avec ses collègues et son directeur.

Un bon enseignement n'est pas fait de la simple juxtaposition de leçons-modèles. C'est pourquoi, il serait bon de permettre au stagiaire d'assumer la responsabilité d'un enseignement partiel, sans la présence d'un maître de stage. Cette expérience devrait durer au moins une année puisque ce n'est que dans la durée que l'on peut se rendre compte de l'influence qu'un maître peut exercer sur ses élèves et de l'efficacité de son enseignement.

* * *

Nous avons essayé de montrer pourquoi la formation pédagogique des maîtres secondaires est devenue plus indispensable que jamais et dans quelle perspective nous aimerais la voir conduite. Nous savons que les adversaires de la pédagogie ne désarmeront pas du jour au lendemain. Ce n'est pas au moment où l'on manque de personnel enseignant qu'il faut alourdir les études, avancent-ils maintenant. Or c'est justement quand la pénurie ne permet pas la sélection des meilleurs éléments que le besoin de former les autres devient urgent.

Le souci de la formation professionnelle est une des caractéristiques de notre époque ; un effort extraordinaire a été fait pour améliorer

l'apprentissage de toutes les professions. Les maîtres secondaires resteront-ils en arrière ? Nous avons trop confiance en eux pour le croire.

GEORGES PANCHAUD.

Réd. L'auteur a écrit ces lignes au moment où il est chargé de l'enseignement de la pédagogie à l'Université de Lausanne. Elles sont le reflet de son expérience antérieure de directeur d'un grand établissement secondaire. Bien qu'il se réfère à la situation vaudoise, ses considérations sont, d'une manière générale, valables pour d'autres cantons.

Recrutement et sélection à l'école normale cantonale de Neuchâtel

LES DISPOSITIONS LÉGALES

En 1947 le Conseil d'Etat du canton de Neuchâtel nommait une commission d'experts chargée de rédiger, d'une part, une loi sur l'enseignement pédagogique, d'autre part, les plans d'études et programmes découlant des dispositions de cette loi. En achevant ses travaux, en 1948, la commission s'est longuement occupée du problème du recrutement des élèves et de leur sélection. Rappelons les lignes directrices du plan d'études de 1948 :

Pour entrer dans le corps enseignant primaire les candidats passent, à leur sortie de l'école secondaire, 3 ans et un trimestre dans une section pédagogique. A l'issue de cette période d'études ils reçoivent le baccalauréat pédagogique. Les bacheliers entrent ensuite à l'Ecole normale où leurs études s'étendent sur 20 mois. Les sections pédagogiques donnent aux élèves une formation culturelle comparable à celle que reçoivent leurs camarades d'autres sections gymnasiales. Par contre, l'enseignement de l'Ecole normale a pour but unique la formation professionnelle.

Ce plan adopté, fallait-il prévoir une sélection des élèves à l'entrée dans la section pédagogique, c'est-à-dire à 15 ans, à la fin des neuf ans de scolarité obligatoire, ou, au contraire, à l'entrée à l'Ecole normale ? Après de longues discussions la commission a estimé que la sélection devait s'opérer à l'entrée à l'Ecole normale. Cette décision était fondée sur les expériences en cours depuis de nombreuses années à Bâle et à Genève. En effet, dans ces deux villes, les candidats por-