

Zeitschrift: Berner Schulblatt
Herausgeber: Bernischer Lehrerverein
Band: 109 (1976)
Heft: 35

Heft

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: 26.12.2025

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



Zum Modell «Lehrerbildung im Kanton Bern»

Es nehmen Stellung dazu wie folgt:

1. Die Primarlehrer-Kommission

Wir stehen vor einer wichtigen Entscheidung. Seit einem halben Jahrhundert wird eine Reform der vierjährigen Seminarausbildung diskutiert, nun sollten endlich Verbesserungen verwirklicht werden. Mit der Stellungnahme zu den im vergangenen Juni veröffentlichten Vorschlägen der Erziehungsdirektion helfen wir *Weichen für die schulpolitische Entwicklung* stellen. Wir entscheiden über grundlegende Elemente für das zukünftige Ansehen der bernischen Primarschule, über die Qualität des Unterrichts für ihre Schüler und über die soziale Stellung ihrer Lehrer.

Es ist wichtig, dass die Lehrerschaft sich möglichst weitgehend auf eine gemeinsame Haltung einigen kann, weil nur eine eindeutige Stellungnahme der Vereinsleitung und den politischen Organen den nötigen Rückhalt für die zu fällenden Entscheide gibt. Deshalb veröffentlicht die Primarlehrer-Kommission Empfehlungen für die Abstimmungen in den Sektionsversammlungen vom kommenden September. Sie berücksichtigt dabei nicht nur die persönliche Meinung ihrer Mitglieder, sondern stützt sich auf die Ergebnisse ihrer Umfragen in den Jahren 1974 und 1975.

Bevor unsere Kommission sich zu den vom BLV gestellten Fragen äussert, möchte sie folgendes festhalten:

– Sie ist zwar froh darüber, dass endlich etwas zur Verbesserung der ungenügenden Ausbildung geschehen soll, aber andererseits ist sie enttäuscht, dass wichtige Forderungen aus dem Arbeitsprogramm 1974 unerfüllt geblieben sind. Das Begehr nach gleichwertiger Ausbildung der Lehrer aller Stufen der obligatorischen Schulzeit ist im vorgeschlagenen Modell nicht berücksichtigt. Es ist zu bedauern, dass auf dieses Grundproblem nicht eingegangen wurde. Der Kanton Bern wird seine Primarlehrer noch während längerer Zeit vergleichsweise kurz und ungenügend ausbilden.

– Die Bildungseuphorie der Sechzigerjahre ist vorbei, aber die schulpolitische Entwicklung wird in naher Zukunft nicht zur Ruhe kommen. Was jetzt beschlossen wird, ist nur *Etappe* und kann nicht Endziel für Jahrzehnte sein.

– Die Erziehungsdirektion weist in Absatz d) des 3. Kapitels ihres Begleitbriefes darauf hin, «dass es unerlässlich sei, die Lehrerbildung in ihrer Gesamtheit zu betrachten, dass die Primarlehrerausbildung also nicht für sich allein behandelt werden dürfe». Die anschliessenden Versprechen dürfen nicht bloss verbale Beruhigungsspitzen sein, sondern müssen bei den zukünftigen Diskussionen über das bernische Schulwesen eingelöst werden.

– Ziel der Reform muss die *eigenständige*, fähige und starke *Erzieherpersönlichkeit* sein. An den Seminaren sollten die zukünftigen Lehrer in einem freiheitlichen Geist unterrichtet und nicht an irgendwelche Einheitsideale oder Einheitsmethoden angepasst werden.

Empfehlungen der Primarlehrer-Kommission für die Abstimmungen

(Fragen siehe Berner Schulblatt Nr. 34 vom 20. August 1976, Seiten 342/343)

Geht möglichst alle an die *Versammlungen*. Nur eine überzeugende Stellungnahme der Lehrerschaft ist wirksam.

Zu Frage 1

Stimmt Ja für die Planung der *fünfjährigen Seminarausbildung*. Dies ist aus finanziellen und politischen Gründen die einzige Möglichkeit, in naher Zukunft einen Teil der so dringend nötigen Verbesserung der Grundausbildung zu erhalten.

Zu Frage 2

Unterstützt ein im Gesetz verankertes *Nebeneinander von gleichwertiger Lehrerausbildung auf dem seminaristischen und dem maturitätsgebundenen Weg*. Damit bleiben Möglichkeiten für zukünftige Entwicklungen offen.

Zu Frage 3

Unterstützt die Bestrebungen, für Lehrer grundsätzlich den *Zugang zur Hochschule* zu öffnen. Nur so kann auf längere Sicht ein gutes intellektuelles und soziales Niveau der Primarlehrer gesichert werden.

Zu Frage 4

Stimmt den im Modell vorgesehenen *Erleichterungen für den Hochschulzugang* während der vielleicht langen Übergangszeit zu, sonst wird das Seminar noch mehr als bisher ein Stumpengeleise für die Ausbildung.

Zu Frage 5

Stimmt dem *Studium zur rekurrenten Bildung* unter den vom BLV im Berner Schulblatt Nr. 34 vom 20. August 1976, Seite 338 veröffentlichten Bedingungen zu. Dies ist eine sinnvolle Möglichkeit, über das fünfte Seminarjahr hinausgehende Verbesserungen zu prüfen und den Boden für zukünftige positive Entwicklungen vorzubereiten. Mit unserem Ja legen wir uns nicht für eine bestimmte Lösung fest, sondern stimmen nur dem Studium der mit der rekurrenten Bildung für Lehrer zusammenhängenden Fragen zu.

Zu Frage 6

Seid bereit, auf das *Prüfen von Möglichkeiten der Hilfe und Beratung* während der ersten Praxisjahre unter den vom

BLV formulierten Bedingungen einzutreten. Nur so haben wir die Möglichkeit, die Entwicklung zu beeinflussen.

Für die Primarlehrer-Kommission
Der Präsident: *Ernst Bodenmann*

2. Der Bernische Mittellehrerverein

Das Vernehmlassungsverfahren zu den Vorschlägen und der Arbeitsgruppe ED wird vom BLV im Sinne einer Eintretensdebatte durchgeführt. Dabei ist von der Sache her natürlicherweise in erster Linie die Primarlerschaft angesprochen. Da aber die angeschlossenen Verbände ebenfalls zur Stellungnahme eingeladen sind, und da das Modell einer neuen Lehrerbildung im Kanton Bern auch auf andere Lehrergruppen direkt oder indirekte Auswirkungen haben wird, erlauben wir uns folgenden Diskussionsbeitrag:

Allgemeine Beurteilung des Modells

Die Arbeitsgruppe ED hat nach unserem Dafürhalten gründliche und nützliche Arbeit geleistet. Ihre Vorschläge sind deutlich ausgewogener und realitätsbezogener als vergleichsweise diejenigen der schweizerischen Expertenkommission LEMO. Besonders anerkennenswert sind einerseits die Rücksichtnahme auf die gewachsenen und bewährten Strukturen der bernischen Lehrerbildung und anderseits die Ausbaufähigkeit und Flexibilität des Modells. Dieses bietet die Chance einer raschen und wirksamen Verbesserung der Grundausbildung und zeigt präfenswerte Massnahmen für eine weitere Verbesserung der Lehrerbildung auf.

Problemgruppen

1. Grundausbildung

Wir stehen der Konzeption der Grundausbildung positiv gegenüber. Dies betrifft vor allem folgende Punkte:

- a) Verlängerung der Grundausbildung für Primarlehrer.
- b) Ausbildung am Seminar als Normalfall; maturitätsgebundene Ausbildung als gleichwertiger Weg.
- c) Definitive Patentierung nach der Grundausbildung.
- d) Zweiteilung der Patentprüfung.
- e) Möglichkeit zum Laufbahnwechsel.
- f) Grobschema betreffend Anschluss an Weiterbildung und Hochschule.

Wir gestatten uns, zuhanden der Planungsgruppen für die nächsten Schritte der Detailplanung schon jetzt auf folgende Probleme hinzuweisen, deren nähere Abklärung uns notwendig erscheint:

- a) Anschluss und Übergang zu anschliessenden Lehrerausbildungswegen, u. a. zum Sekundarlehrerstudium.
- b) Kontaktmöglichkeiten der Lehrerstudenten mit ausserschulischen Lebensbereichen (Betriebspakta u. a.).
- c) Möglichkeiten der stufenspezifischen Ausbildung innerhalb der Grundausbildung gegenüber einer stark vereinheitlichten Ausbildung für Unter- und Oberstufenlehrer (speziell: Problem der Mädchenseminarien).

2. Berufseinführung

Sie ist umstritten. Im Gegensatz zum LEMO-Bericht wird aber im vorliegenden Berner-Modell von Kontroll-, Beurteilungs- und Entscheidungsfunktionen der Be-

treuer abgesehen, so dass die geplante Berufseinführung ausschliesslich eine institutionalisierte Hilfeleistung für Junglehrer bedeutet. In diesem Sinne kann die Berufseinführung als Fortschritt in der Lehrerbildung beurteilt werden. Modelle mit entsprechenden Vorbehalten haben eine Chance, auch von einer kritischen Lehrerschaft akzeptiert zu werden.

3. Rekurrente Lehrerbildung

Die Idee der rekurrenten Lehrerbildung ist grundsätzlich begrüssenswert. Ihre Verwirklichung wird aber mit grossem Aufwand und mit Folgen verbunden sein, welche im jetzigen Zeitpunkt weder für die Lehrerschaft noch für die Öffentlichkeit im ganzen Umfang erkennbar sind. Eine Reihe ungelöster Fragen zeichnet sich ab, deren sehr sorgfältige Prüfung unerlässlich ist für eine weitere Beurteilung (siehe Begleitbrief der ED im gelben Separatdruck vom BSB Nr. 26, S. 299, 3b).

Wir geben abschliessend der Hoffnung Ausdruck, dass in nächster Zukunft ein Ausbau der Lehrerbildung möglich wird, welcher die Bedürfnisse der Primarlehrer zu befriedigen vermag.

Der Präsident: *H. Grütter*

Der Sekretär: *H. U. Hofmann*

3. Der Bernische Gymnasiallehrerverein

An seiner Sitzung vom 11. August 1976 hat der Vorstand des BGV die folgende vorläufige Stellungnahme beschlossen:

1. Der BGV unterstützt die Absicht, die Primarlehrerbildung im Kanton Bern zu verlängern und zu verbessern.
2. Der BGV bergrüsst den Willen der Projektverfasser, auf die im Kanton Bern gewachsenen, den regionalen Bedürfnissen angepassten Strukturen Rücksicht zu nehmen und für die Primarlehrerausbildung den seminaristischen Weg beizubehalten.

Der Verzicht auf die Schaffung eines neuen soziopädagogischen Maturitätstyps scheint uns aus den im Bericht der Arbeitsgruppe angeführten Gründen richtig.

3. Der BGV ist mit den Projektverfassern der Ansicht, dass der seminaristische Ausbildungsweg wegen der weitgehend berufsorientierten Allgemeinbildung nicht automatisch die Hochschulreife zu vermitteln vermag und erachtet eine nachträgliche ein- bis zweijährige Vorbereitung auf eine Matur oder eine allfällige Zulassungsprüfung zur Universität als realistisch.

Allerdings hätten wir gerne Genaueres erfahren über das Wer, Wo und Was dieser Vorbereitung von Absolventen der Patentprüfung 1 oder 2 auf die Universität; mit anderen Worten, wir vermissen z. B. im Modell der rekurrenten seminaristischen Lehrerbildung (Seite 306 des Berichts) die Beschriftung der zwei Kästchen unter dem Stichwort «Maturität». Der BGV ist gerne bereit, an der Lösung dieses Problems mitzuarbeiten.

4. Der BGV nimmt mit Befriedigung zur Kenntnis, dass der Weg vom Maturanden zum Primarlehrer institutionalisiert werden soll.

Wir fragen uns allerdings, ob die durch diesen besonderen Kurs auszufüllenden Ausbildungsdefizite der Maturanden mit «musisch/gestalterisch» und «beruflich» umfassend genug umschrieben sind, angesichts der Unter-

schiede zwischen der seminaristischen und der gymnasialen Allgemeinbildung (vergleiche z. B. die Lehrpläne in Geschichte, Biologie, Geografie und Turnen).

5. Der BGV hat keine grundsätzlichen Einwände gegen das rekurrente Element im vorgeschlagenen Modell der Primarlehrerausbildung. Nach dem Studium des vorliegenden Berichts hegen wir jedoch Zweifel an seiner Realisierbarkeit (im Bericht fehlen z. B. Angaben über personelle und finanzielle Auswirkungen).

Für den Vorstand des BGV
Der Präsident: Dr. H. Schüpp

4. Die Pädagogische Kommission des BLV

Schon bei der Diskussion über den LEMO-Bericht hat sich gezeigt, dass die PK mit aller Deutlichkeit eine gleichwertige Ausbildung der Lehrer aller Stufen unterstützt. Die Verwirklichung dieses Ziels wäre ein konkreter Beitrag zu der oft (zu oft?) gehörten Forderung nach Chancengleichheit. In diesem Sinne anerkennt die PK die Bestrebungen der Arbeitsgruppe, die gesamte Lehrerbildung in ihre Überlegungen einbezogen zu haben («Lehrerbildung» S. 8). Um so mehr muss es aber erstaunen und befremden, wenn die gleiche Arbeits-

gruppe von einer «Konkurrenzierung anderer Lehrerkategorien» (S. 14) spricht, wenn es darum ginge, die Grundausbildung der Primarlehrer auf 6 oder mehr Jahre zu verlängern. Eine solche Formulierung und Argumentation scheint uns verhängnisvoll zu sein und sollte eigentlich im Bereich pädagogischer Überlegungen vermieden werden.

Trotz dieses grundsätzlichen Vorbehaltes ist die PK der Meinung, dass das vorgeschlagene Modell eine nützliche Diskussionsgrundlage darstellt.

Wir befürworten:

- die Planung der fünfjährigen Seminarbildung;
- die Möglichkeit, auch über den maturitätsgebundenen Weg zum Primarlehrerberuf zu gelangen;
- Massnahmen, die den Zugang zur Hochschule erleichtern.

Zum rekurrenten Weiterausbildungsjahr und der geplanten Berufseinführung: das vorliegende Modell ist noch unklar, relevante Bezüge und Anwendungsmöglichkeiten fehlen und könnten nur ungenügend dargestellt werden. Alle Problemkreise der Ausbildungsreform müssen gründlich weiterdiskutiert werden, wobei sich der BLV das Mitspracherecht ausdrücklich vorbehalten sollte.

Die Pädagogische Kommission BLV
i. Auftrag: S. Amstutz, A. Bucher

L'Ecole bernoise



Formation des enseignants dans le canton de Berne

Interview exclusive de quatre responsables de l'Ecole jurassienne

Les membres de la SEB sont appelés à prendre position, lors des prochaines assemblées de section, sur la réforme de la formation des enseignants primaires dans le canton de Berne, projet qui a été publié in extenso dans l'«Ecole bernoise» N° 26 du 25 juin 1976. Nous avons demandé à quatre responsables de l'Ecole jurassienne de répondre à neuf questions qui nous ont été suggérées par la lecture du rapport de la commission officielle mise en place par la DIP. Nous publions donc ci-après les réponses de M. Edmond Guéniat, ancien directeur de l'Ecole normale d'instituteurs de Porrentruy, aujourd'hui retraité à Delémont, de MM. Marc-Alain Berberat et Jacques-André Tschaoumy, tous deux directeurs des deux Ecoles normales de Porrentruy et de Delémont, et de M. Pierre Ielmi, président de la Société pédagogique jurassienne.

Nous n'avons pas voulu nous adresser à M. Claude Merazzi, l'actuel directeur de l'Ecole normale de Bienne, étant donné qu'il a participé d'une manière toute spéciale aux travaux du groupe de travail du fait que le gouvernement l'avait désigné, ainsi que son collègue le Dr Wyss, comme responsable du projet. Les enseignants jurassiens

ont eu l'occasion de prendre connaissance du résultat de ses réflexions par le canal de la «Feuille officielle scolaire» (N° 14 du 31 décembre 1975).

Signalons enfin que MM. Guéniat et Berberat ont répondu par écrit à nos questions alors que nous avons procédé à un enregistrement oral de MM. Ielmi et Tschaoumy.

Nous espérons ainsi contribuer à la formation de l'opinion des enseignants de langue française sur un projet de réforme extrêmement important pour l'Ecole.

Le rédacteur: P. S.

1. La structure actuelle des études à l'école normale ne permet-elle pas une formation «moderne» du corps enseignant primaire?

M.-A. Berberat: Nous ne savons pas ce qu'est une formation «moderne» du corps enseignant primaire. Si c'est le grand renfort de techniques audio-visuelles qui permet de taxer une formation de moderne, il est vrai que la formation dispensée aujourd'hui dans les écoles normales ne l'est pas tout à fait. Si moderne signifie efficace, rien ne nous permet de prétendre que depuis les années 1836 les écoles normales du Jura ne l'ont jamais été. Comme toutes les institutions, l'école normale doit évoluer. Les pro-

blèmes qui se poseront à l'homme de la fin du 20^e siècle ne sont plus ceux qui préoccupaient les Jurassiens au temps de Jules Thurmann. Alors qu'il suffisait, à cette époque, de maîtriser l'orthographe et le livret pour faire son chemin dans la société, l'homme de notre époque a besoin d'autres choses afin de pouvoir se situer dans son environnement et le comprendre. Les objectifs de l'école ayant changé, il est juste que soient revus ceux des écoles normales.

Ed. Guénat: Tout dépend de ce que l'on entend par formation moderne du corps enseignant primaire.

Je ne suis plus au courant, dans les détails, des réformes qui ont été introduites dans nos écoles normales depuis mon départ (1971) mais, d'après les échos qui m'en parviennent, celles-ci n'ont pas subi de changements en profondeur. Le plan d'études de 1971 y fait encore foi. Elles en sont toujours à la séparation, légèrement atténuée, dont j'avais été en son temps l'initiateur: distribution des études entre une section de formation générale (trois ans) et une section de formation professionnelle (un an). (Système élaboré sous M. Feldmann, sanctionné dans le Règlement des examens du brevet d'enseignement primaire du canton de Berne du 23 juillet 1954; cadre des plans d'études de l'ENIP de 1953, de 1959; plan d'études des EN de 1971.) J'espère, pour les EN, qu'on n'y verra plus jamais réapparaître l'affreux méli-mélo du «général» et du «professionnel» que j'y ai connu au début de mon activité de directeur...

Si je m'en réfère au «Plan d'études», je pense qu'avec quelques adaptations, ajustements des matières à traiter, etc., la structure actuelle de nos EN permettrait encore une formation moderne du corps enseignant primaire, mais celle-ci serait trop ramassée, trop concentrée, trop exigeante envers la majorité des élèves et en raison de la dispersion propre aux temps modernes. Les héros se font rares, et les saints plus rares encore.

Si bien que je pense que la formation moderne dont il est question, dont les traits sont d'ailleurs souvent fluctuants, indécis, voire contradictoires, ne peut plus se donner dans nos écoles normales actuelles sans une augmentation de la durée des études.

Mais, à mon sens, «moderne» signifiera toujours donner le goût de l'étude, développer le sens des responsabilités, former à une morale professionnelle consistant dans l'obligation ressentie comme un très haut devoir de bien faire son métier... En plein air, en salle, en chambre, en classe, au laboratoire, à l'atelier, en quatre ans, en cinq ans, pourvu que l'esprit y soit. Nos écoles normales l'ont fait, elles le feront encore.

P. Ielmi: En principe, les structures de toutes les écoles normales devraient permettre une formation moderne du corps enseignant, c'est-à-dire adaptée au temps que l'on vit. Cela dépend en somme de deux éléments, soit du plan d'études et du corps enseignant. Il est clair que si par «moderne» on entend adaptation à notre temps d'une structure vieille de plus de cinquante ans, il y aurait alors quelque chose à changer, autant dans le contenu que dans la durée. Il m'est très difficile de juger de l'extérieur, au contact des collègues à l'œuvre, si la formation qu'ils ont reçue est véritablement moderne. Toutefois on peut remarquer que les efforts réalisés dans le sens d'une modernisation des études ont été sensibles et ont porté des fruits.

J.-A. Tschoomy: Oui, l'école normale donne une formation moderne par plusieurs aspects de son organisation.

Premièrement, nous disposons d'un plan d'études riche qui prend en compte l'ensemble de la personnalité, grâce à l'intéressant faisceau de disciplines de culture générale, de disciplines d'expression, de disciplines socio-pédagogiques, tournées vers les relations humaines. Deuxièmement, il y a une stratégie d'appui de l'élève en études plus importante que celle que l'on trouve en d'autres écoles secondaires supérieures et cela peut être taxé de «moderne». Signalons encore, comme éléments très importants qui permettent de dire que l'école normale a quelque chose de «moderne», la conduite individualisée de chaque élève, les travaux personnels très fréquemment demandés, les options et les cours facultatifs intéressants que permet le plan d'études.

Mais, par de nombreux aspects, l'école normale n'est pas «à jour» et en ce sens elle n'est pas «moderne». Voici un certain nombre d'éléments qui soulignent cet aspect négatif du problème: la formation professionnelle est très nettement insuffisante. Il faut préparer les élèves à neuf degrés sur un très grand nombre de disciplines en fonction des réformes scolaires actuelles.

Deuxième point: Nous avons une formation séquentielle – d'abord culture générale, puis formation pédagogique –, alors que partout ailleurs en Europe, c'est le type de formation initiale simultanée qui est demandé, à savoir une formation générale intégrée à la formation professionnelle de telle sorte qu'il y ait influence réciproque d'un type de formation sur l'autre.

Troisième point: les enseignants aboutissent à une impasse à la fin de leurs études. Ils n'ont pas de formation polyvalente pour l'ensemble des formations pédagogiques, mais une formation spécialisée et ils ont ainsi de la peine à passer dans un secteur pédagogique parallèle.

Quatrième point à souligner: l'impasse en cas d'échec à l'école normale ou en cas d'insatisfaction dans l'enseignement. Cette double impasse est un des éléments importants qui me permettent de dire que l'école n'est pas «à jour». Il n'y a pas de base suffisamment reconnue pour que le normalien puisse s'échapper et aller vers d'autres secteurs professionnels, pédagogiques ou non.

Cinquième point: la formation sociale est insuffisante. Il faudrait placer les élèves dans des stages sociaux, dans des institutions, dans des hôpitaux, dans des métiers différents de ceux de la pédagogie, dans des clubs de loisirs, dans des groupements de vacances, etc.

Sixième point: le plan d'études prévoit beaucoup trop d'heures. On assiste à une consommation de cours et la place pour le travail personnel manque. Les élèves ont presque 40 heures obligatoires. Il faudrait abaisser ce chiffre à 30 heures au grand maximum. Chez les maîtresses enfantines, nous y sommes arrivés. Pour cette catégorie d'enseignantes, un grand nombre d'heures sont réservées en troisième année aux travaux de recherche. Nous sommes tout particulièrement satisfaits de cette forme d'enseignement en dernière année et les élèves également. Un autre point qui nous permet d'affirmer que l'école n'est pas «à jour» est qu'il y a des objectifs trop différents et concentrés dans le temps à l'école normale.

L'école normale est à la fois une école de culture générale, une école de formation professionnelle, une école féminine pour nous, c'est une petite école artistique et tout cela est concentré dans le temps. Il s'agirait d'étaler tous ces objectifs dans le temps.

Enfin, l'approfondissement par degré et par discipline est insuffisant. Il faudrait, à un certain temps de la formation, pouvoir assurer une spécialisation par degré et par

discipline, tant les exigences deviennent sévères. Former quelqu'un pour tous les niveaux et pour toutes les disciplines – la physique aux élèves de neuvième année et les pré-requis aux élèves de première année – est une tâche devenue difficile qui postule un approfondissement.

Alors, si toutes ces conditions étaient respectées, nous dirions que l'école normale pourrait être «moderne».

En résumé, sous de nombreux aspects, l'école peut être dite «moderne». Sous de nombreux autres, en revanche, des innovations sont nécessaires.

2. Quelles sont, à votre avis, les lacunes de la formation actuelle?

M.-A. Berberat: Avec un cycle d'études de quatre ans, il nous est impossible de procéder à l'approfondissement que nécessite la carrière d'enseignant, tant sur le plan de la culture générale que sur celui de la formation professionnelle. Nos élèves n'ont pas assez de temps pour prendre un recul suffisant par rapport à toutes les connaissances acquises. Ils n'ont pas le temps d'en tirer toutes les implications méthodologiques et humaines. De nombreux aspects de la formation professionnelle sont à améliorer. Le problème de l'interaction entre la théorie (psychologie, pédagogie, didactique) et la pratique de l'enseignement est à envisager sous un jour nouveau. La scission nette que nous connaissons dans le Jura entre la formation professionnelle et la formation générale fait souvent perdre toute motivation aux élèves ayant opté pour une école qu'ils croyaient professionnelle. Ni gymnase, ni école professionnelle, la section inférieure de nos établissements est dans une situation ambiguë. Il s'agira maintenant de choisir entre une vraie école normale, dans laquelle formation pédagogique et formation générale sont étroitement imbriquées ou la voie gymnasiale adoptée par les autres cantons romands. Ici, les compromis ne sont pas viables.

Ed. Guéniat: J'ai vécu mon métier de directeur d'école normale dans la pénurie d'instituteurs, et ce fut un long cauchemar, entrecoupé de rages intérieures malsaines... Epoque où le titre d'instituteur fut souvent vilipendé, la fonction abaissée. Salutaire réaction que celle imposée et par la nécessité d'un retour à des exigences normales, et par la pléthore brutalement installée, dont il faudra bien, un jour, connaître toutes les causes.

Les lacunes de la formation actuelle? Je ne connais pas assez cette formation «actuelle» pour oser me prononcer. Mais voici ce que j'ai toujours désiré, quant à cette formation:

Concernant la culture générale: une meilleure adaptation de celle-ci à une formation de base du futur instituteur allant surtout vers l'approfondissement de certains thèmes-chocs; vers l'effort de recherche personnelle (et non le bourrage de crâne); vers l'édification de méthodes de travail; vers une culture générale enfin qui soit le vrai support d'une morale de probité, de servabilité, d'amour du prochain, d'honneur, de courage, de respect d'autrui (tolérance ne suffit pas!). C'est une forme d'humanisme que nous avons à cultiver à l'EN, lequel se veut «spiritualisé dans son essence même» et qui «opte constamment pour le bien contre le mal; le bien étant l'effort convergent de tout ce qui tend à favoriser l'ascension mentale et spirituelle de l'être humain, mais aussi justice, charité, beauté, harmonie; le mal tout ce qui vient à freiner cette

ascension, mais aussi méchanceté, égoïsme, laideur» (Plan d'études 1971, page 9).

Il serait dangereux que la culture générale des écoles normales ne s'inspire par trop des gymnases, antichambres des universités.

Quant à la formation professionnelle: Les «trucs pédagogiques»?... d'accord.

Mais surtout, et avant tout:

- inculquer au futur enseignant (à n'importe quel degré) une conception élevée de sa tâche, selon laquelle, notamment, les convenances et les avantages personnels cèdent le pas aux exigences de la profession;
- affiner le sens des responsabilités, allant de l'ordre matériel le plus banal aux exigences les plus élevées d'ordre moral, social, spirituel;
- installer, puis développer chez le futur éducateur le sens de sa mission, qui doit confiner à l'acte de foi.

J'insiste sur le fait que le ressort qui doit animer une école normale est le sens des responsabilités. Aussi l'action éducative devrait-elle s'y déployer au sein d'une communauté des élèves auxquels est confié un véritable pouvoir de participation. Telle devrait être la particularité la plus originale de ces établissements.

Le danger qui menace l'école normale est qu'il se crée un hyatus entre l'acte de culture générale et l'infexion de celui-ci vers l'acte de formation professionnelle. Ce dernier doit être le prolongement du premier dans un même esprit. Si le maître de culture générale vient à se distancer du maître d'apprentissage, l'œuvre de formation ne peut être que lacunaire, voire incohérente, boîteuse. Licencié ou même docteur, le maître de culture générale, à l'école normale, doit être finalement le collaborateur premier des maîtres d'apprentissage (maîtres d'application). C'est une question d'esprit, ou mieux d'état d'esprit, mais celle-ci passe avant toutes les subtilités méthodologiques, pédagogiques, matérielles et systématiques.

P. Ielmi: Les lacunes de la formation actuelle sont de deux ordres: celles liées au plan d'études – disons d'emblée que je le connais très mal – lacunes par rapport aux méthodes modernes d'enseignement, lacunes vis-à-vis de l'Ecole romande, de CIRCE. A ce propos, on se demande s'il n'y aurait pas lieu de revoir les plans d'études des écoles normales quant à leur contenu pour les adapter aux exigences de l'Ecole romande et ce, même si la durée des études n'est pas portée à cinq ans. On constate ensuite des lacunes sur le plan de la durée des études: il est assez aberrant de constater que l'on forme un instituteur dans le même laps de temps que l'on forme un mécanicien ou un électricien. Mon intention n'est pas d'établir une hiérarchie des valeurs entre les professions manuelles et celles dites libérales, mais simplement de constater un fait: la recherche, l'évolution des techniques, les exigences qualitatives ont, presque partout, entraîné des augmentations de durée de la formation professionnelle, sauf chez les enseignants.

J.-A. Tschoomy: J'ai abordé implicitement les lacunes dans la première question.

La première lacune est le fait d'avoir une formation séquentielle (culture générale, puis formation professionnelle) et non pas une formation simultanée. L'efficacité pratique est moindre.

Deuxième lacune: il n'y a pas de plate-forme commune des enseignants. Il nous semble indispensable qu'il y ait une base de formation commune pour les maîtresses

enfantines et les maîtres et maîtresses primaires par exemple. On pourrait évidemment étendre cette exigence à d'autres catégories. Je prends ces deux exemples-là car je les connais bien, puisqu'ils sont représentés dans notre établissement.

Une troisième lacune réside dans le fait que le choix de la carrière pédagogique est beaucoup trop hâtif (vers 16 ans). A cet âge-là on choisit une catégorie de profession pédagogique et on ne peut plus passer dans une autre.

Quatrième lacune: trop d'heures au plan d'études. Il faut éliminer cette consommation scolaire et réduire le nombre de leçons à 30 par semaine.

Cinquième lacune: des objectifs trop différents sont assignés en même temps à l'école normale, ce qui provoque des difficultés face à l'emploi, par exemple. Doit-on admettre beaucoup d'élèves ou peu d'élèves? Eh bien, selon que l'on vise un objectif ou un autre, que l'on veut donner des chances d'études ou des chances d'emploi, on arrive forcément à des solutions différentes.

Sixième lacune: l'absence de stages sociaux dans des professions étrangères. Il nous paraît indispensable qu'un enseignant ait vécu une autre activité que la profession pédagogique.

Septième lacune: offrir aux futurs enseignants une spécialisation par degrés ainsi qu'un approfondissement par discipline.

3. La prolongation à cinq ans, suivie quelques années plus tard d'une 6^e année de formation (de type récurrent) suffit-elle à assurer aux futurs enseignants primaires une formation qui soit adaptée à leurs besoins?

M.-A. Berberat: La prolongation des études semble être une condition nécessaire à la réalisation des objectifs de la formation des maîtres de demain; elle ne saurait cependant en être la condition suffisante. Il n'est pas toujours indiqué de prolonger les études et, par conséquent, la dépendance économique et sociale des jeunes. A l'instigation de longues périodes scolaires, on oppose plutôt, aujourd'hui, un système de formation qui sache faire alterner les temps d'apprentissage avec la vie pratique: c'est le principe de la formation récurrente. La réforme proposée avec sa 6^e année en formation récurrente semble répondre à ce souci. Nous devons cependant relever que l'intention manifestée de différer la remise du brevet définitif à la fin de l'année de formation récurrente est difficilement réalisable. Les jeunes gens qui, victimes de la pléthora, n'auront pu exercer leur métier durant le temps prescrit, se verront dans l'impossibilité d'achever leurs études. C'est aussi avec amertume que les écoles normales se verront dévalorisées puisque le brevet qu'elles délivreront après cinq ans d'études ne sera pas complet.

Ed. Guéniat: Je pense que les écoles normales, dans leur structure actuelle, ont tout ce qu'il faut pour faire face à une 5^e année; en revanche, je serais plus réservé quant à la 6^e année, dite récurrente. Je me méfie d'un étirement trop prononcé des études, même si celles-ci sont intermittentes. Je n'oublie pas que l'on a réussi, en trois à quatre ans, durant la pénurie, à «sortir» des enseignants primaires dont plusieurs firent face d'une manière remarquable à leurs obligations. Je crois même qu'un trop long étirement des études peut, parfois, conduire à une forme de lassitude. Je crois que, dans un certain sens, les

études doivent être conduites gaillardement, sans brusquerie, certes, mais sans «lanterner». Car il faut bien reconnaître que, souvent, l'on constate que moins on en demande, moins on en fait.

En résumé, je crois qu'une 5^e année, suivie après quelques années d'une sixième, confinerait à un système presque «suradapté» à la formation de nos instituteurs.

P. Ielmi: Six ans d'études à l'école normale devraient assurer aux jeunes enseignants une formation qui soit adaptée à leurs besoins et qui réponde aux nécessités actuelles de l'enseignement. Je me rends bien compte que cette solution est idéale et il faudra bien se contenter d'une formation planifiée sur cinq années d'études à l'école normale. Cette situation peut satisfaire le corps enseignant pour autant qu'il s'agisse d'une solution transitoire. L'année de formation récurrente pourrait en quelque sorte pallier cet inconvénient et être, au bout de quelques années d'essai, institutionnalisée et devenir ainsi la sixième année de formation, à condition toutefois qu'elle réponde véritablement aux désirs des enseignants et leur offre une formation complémentaire conforme à leurs besoins.

J.-A. Tschoumy: La prolongation des études à cinq ans suivie plus tard d'une sixième année récurrente est souhaitée par tout le monde. La réforme projetée est nécessaire. Elle offre un cadre intéressant qui permettra des corrections très utiles. C'est une enveloppe désirée depuis 40 ans et, pour notre part, nous souhaitons qu'elle se réalise. Il est indispensable cependant de penser à la 6^e année de formation récurrente. Cinq ans ne suffisent pas. Un élément très important de la formation fera défaut si cette formation récurrente de type original allait à manquer.

Est-ce que cela sera cependant suffisant? On peut souhaiter d'autres améliorations car nous estimons que des économies peuvent être réalisées, des économies financières, particulièrement.

En regroupant les candidats à l'enseignement, soit par exemple les maîtresses enfantines et les enseignants primaires, on pourrait faire des économies financières en même temps que seraient organisés des cours communs d'intérêt pédagogique évident. De tels regroupements pourraient susciter une plate-forme commune des enseignants de nature à améliorer le système qui nous est offert, et ceci de manière à parvenir à la meilleure cohésion possible du corps enseignant.

Une deuxième probabilité d'insuffisance sera peut-être le choix professionnel trop hâtif. En effet plus le choix du niveau d'enseignement vers lequel on aspire est tardif, plus le choix se fait dans de meilleures conditions et plus l'efficacité pédagogique est assurée. Il est probable que dans le cadre cantonal du futur canton du Jura, ces deux points seront retenus.

En résumé, la réforme est très intéressante, elle est à prendre, c'est une enveloppe utile mais certaines améliorations se révéleront indispensables encore.

4. Les structures actuelles des écoles normales, dans le Jura, permettent-elles de réaliser la réforme projetée?

M.-A. Berberat: On a trop tendance à croire, chez nous, à la toute-puissance des structures. L'encadrement pédagogique que peuvent offrir les institutions actuelles me

semble plus important. Un préalable à la réforme projetée me semble résider dans l'amélioration de la formation des maîtres d'école normale qui, jusqu'à ce jour, n'ont pas bénéficié d'une préparation spécifique. On n'enseigne pas dans une école normale comme dans un gymnase. Qu'est-ce qui, dans le curriculum très savant de nos facultés, prépare le jeune licencié à sa mission ed maître d'école normale? Sait-il encore ce qu'est une classe primaire? Quant aux structures bâties, pas de problème de ce côté-là, nous en sommes bien pourvus. Commençons donc par former les formateurs!

Ed. Guéniat: Oui, en tout ce qui concerne les cinq années partagées, par exemple, en 3 1/2 années de formation générale et 1 1/2 an de formation professionnelle.

Le plan d'études de 1971 a été conçu de manière à pouvoir s'étendre aisément sur cinq années, et ce dans l'esprit esquissé plus haut (recherche, méthode, travail en groupe, etc.).

Je suis en revanche moins convaincu quant à l'adaptation des EN à une année récurrente après deux ou trois années de «pratique». L'école normale pourrait y être partie, certes, mais pas seule.

Il est rassurant de pouvoir se dire que l'année récurrente ne ressemblerait en rien au fameux vicariat précédant la fin des études à l'école normale, puisque l'instituteur «en récurrence» aurait son brevet bien en poche. Mais qui alimenterait cette seconde période de formation «au cours de laquelle les expériences pratiques sont repensées, interprétées et examinées à la lumière des principes théoriques»? (Formation des enseignants dans le canton de Berne, «Ecole bernoise» N° 26, du 25 juin 1976, page 304.)

L'instituteur en récurrence serait-il mis en congé payé une année, remplacé et astreint à une année supplémentaire d'école normale?

Ne serait-il pas plus simple d'instituer une manière de Conseil qui, avec l'inspecteurat, réunirait quelques maîtres d'élite au prestige reconnu et incontesté; Conseil auquel les instituteurs débutants pourraient avoir recours pour résoudre leurs difficultés de début de carrière sans attendre que celles-ci s'accumulent durant deux ou trois années?

Ajoutons que pour plusieurs jeunes maîtres à vocation prononcée l'année récurrente pourrait être inutile, ou, du moins, partiellement inutile. J'en connais en effet, qui, du jour au lendemain, ont honoré leur formation et leur fonction par une attitude irréprochable. Puissance de la vocation!

En résumé, concernant la question 4, je réponds «oui» en ce qui concerne la 5^e année, mais «problématique» quant à l'année récurrente (problématique au sens de «dont la réussite est douteuse»).

P. Ielmi: Oui, les écoles normales sont tout de même des institutions assez souples pour pouvoir s'adapter à presque toutes les circonstances. Il n'y a qu'à voir les efforts d'adaptation qui ont été faits ces dernières années. En période de pénurie il a fallu, plus ou moins en catastrophe, augmenter le nombre d'élèves et de classes, organiser des cours accélérés. Tout cela prouve que les structures sont assez souples pour permettre une adaptation. Toutefois cette adaptation, si elle dépend du contenu des programmes, dépend avant tout de l'attitude pédagogique des professeurs des écoles normales. Ce sont eux qui, par leur exemple, peuvent montrer la manière d'enseigner à leurs élèves. N'oublions pas que les écoles normales sont des

écoles professionnelles et que plus tard l'instituteur «enseignera comme il a été enseigné». Il me paraît très important que le corps enseignant des écoles normales ait la ferme volonté de s'adapter et de réaliser des réformes, ne serait-ce que des réformes dans le cadre des nouveaux programmes romands.

J.-A. Tschoumy: Oui, les écoles normales actuelles peuvent accueillir une cinquième année et permettre la réforme projetée. Les deux écoles normales de Porrentruy et de Delémont ont à elles seules 6000 m² de surface d'enseignement. Il est donc très facile, à ce niveau-là, d'accueillir une telle réforme. On sait bien, d'autre part, que les élèves sont moins nombreux et qu'il y a aussi moins de classes de formation initiale. Une certaine place libre demeure donc à disposition. Les maîtres, de leur côté, possèdent des diplômes universitaires et leur CAP. Plusieurs d'entre eux sont très au courant de toutes les réformes faites au niveau romand. L'accueil de cette réforme ne pose a priori aucun problème.

5. La réforme projetée marque-t-elle une consécration du rôle prépondérant de l'école normale ou plutôt une tendance à confier plus tard cette formation aux gymnases?

M.-A. Berberat: Si le modèle retenu pour la formation par l'école normale est attrayant et fait de nos institutions de véritables écoles professionnelles, s'il arrive, en plus, à ménager un accès sans restriction à l'université pour les élèves qui se seraient fourvoyés dans l'enseignement primaire, alors les écoles normales justifieront pleinement leur existence face au gymnase.

Si par contre les établissements actuels se scindent en deux cycles d'études, l'école normale inférieure ou pseudo-gymnase pédagogique et l'école normale supérieure, analogue à l'institut de formation des maîtres prévu par le rapport LEMO pour la voie «maturité», c'en sera fait de la voie école normale.

Les expériences faites en Suisse alémanique, notamment dans le canton de Zurich, en sont la démonstration éclatante; face à une pénurie dans leur recrutement, ces établissements ont été contraints de se transformer en gymnases.

Seule une institution centralisée et intégrée est en mesure de faire face à la tentation sérieuse que représente la voie gymnasiale.

Ed. Guéniat: De toute façon, la réforme projetée (cinq années d'études, une année supplémentaire récurrente, ou non) marquerait une consécration du rôle prépondérant de l'EN plutôt qu'une tendance à confier plus tard cette formation aux gymnases, et c'est bien, à mon avis, qu'il en soit ainsi.

P. Ielmi: A lire le rapport de la commission d'experts de la DIP, il semblerait que la préférence soit donnée au maintien des écoles normales. Toutefois cette préférence n'apparaît pas d'une manière très claire et c'est peut-être là que je reprocherais à la commission de ne pas avoir eu le courage de dire clairement quel était, à son avis, le meilleur type de formation pour les enseignants de demain, soit la formation par les écoles normales, soit la formation par le gymnase. On lit dans ce rapport que, pour le Jura, on aurait plutôt tendance à admettre que la formation gymnasiale soit la voie à suivre, alors que tout le reste du rapport nous laisse penser qu'ailleurs, on

pourrait continuer avec la formation dans les écoles normales. Il y a là une ambiguïté. Je ne sais pas si elle est voulue ou si c'est la situation politique ou encore la situation sur le marché de l'emploi qui a créé cette ambiguïté, tout le monde sachant parfaitement que la pléthora atteint d'une façon beaucoup plus sensible le Jura que l'ancien canton et que le nombre d'enseignants à former pour la partie française sera, dans les années qui viennent, beaucoup moins important.

J'ai beaucoup de peine à admettre une des phrases du rapport qui dit (cf. «Ecole bernoise» du 25 juin 1976, page 310. Réd.): «Si donc – contrairement à la décision prise – la formation gymnasiale ne devait pas être prolongée à quatre ans, il conviendrait alors de choisir la voie gymnasiale pour la formation des enseignants dans la partie française du canton.»

Cela signifierait donc la disparition des écoles normales dans le Jura. Cette disparition ne serait admise par personne, surtout pas par les enseignants et encore moins par la population. À mon avis, les écoles normales ont leurs raisons d'être. Je l'ai dit plus haut, ce sont des écoles professionnelles, des écoles professionnelles d'un type spécial certes, mais des écoles professionnelles tout de même. On y dispense un enseignement qui n'est donné nulle part ailleurs, un enseignement qui est spécifique, un enseignement que le gymnase, dans ses structures actuelles, n'est pas en mesure de dispenser. La profession d'enseignant devenant toujours plus délicate, plus difficile, plus compliquée, il serait contraire à la raison de confier cette formation à des établissements non spécialisés. La formation des enseignants devrait être le fait des écoles normales pour de multiples raisons (cf. le Rapport LEMO), la voie gymnasiale demeurant l'exception. Je reconnaissais que le grand handicap de la formation par les écoles normales réside dans le fait que le choix professionnel est trop précoce (15 ans). Les études en la matière prouvent que les choix professionnels décidés à 15 ans ne sont pas tenus à 20 ans dans une proportion qui dépasse le 50 %. C'est donc un gros risque à courir que d'envoyer un jeune homme ou une jeune fille à l'école normale à 15 ans et de le voir ensuite abandonner sa profession soit en cours d'études, soit immédiatement après avoir obtenu son brevet. La commission aurait dû examiner plus à fond le problème de la préorientation professionnelle au cours des études à l'école normale. Le rapport présente à ce propos de grandes lacunes. La formation à l'école normale devrait être assortie d'une préorientation professionnelle durant au moins une année et demie afin de retarder le choix professionnel définitif le plus possible et l'amener le plus près possible de 18 ans. Celui ou celle qui, au terme de cette année et demie, ne se sentirait plus disposé à devenir enseignant, pourrait alors bifurquer vers le gymnase. Ce passage dépend beaucoup plus des contenus des programmes des écoles normales et des gymnases que d'une structuration compliquée. Il suffit d'avoir la volonté d'y arriver. Quant au gymnasien qui se serait fourvoyé au gymnase, et qui voudrait entreprendre une carrière pédagogique, il pourrait encore, après cette année et demie, passer à l'école normale, moyennant certaines conditions de passage. Il pourrait également après ses études gymnasiales entrer à l'école normale, mais uniquement pour sa formation professionnelle et à certaines conditions. Mais je le répète, le passage, à ce stade-là de la formation, devrait rester l'exception. Il faut bien le dire, l'enseignement a été pour beaucoup de gymnasien un pis-aller. Après avoir essayé leurs talents dans beaucoup de domaines, certains se sont vus contraints de

«redescendre jusqu'au dernier stade», c'est-à-dire celui de l'enseignement, ce qui n'était pas, convenez-en, pour améliorer la qualité du corps enseignant. Je sais pertinemment bien que tous les enseignants qui sortent du gymnase ne sont pas de ceux-là, mais je sais aussi que quelques-uns, beaucoup trop à mon avis, en sont.

J.-A. Tschoumy: On peut affirmer que c'est une consécration du rôle de l'école normale et je justifie cette affirmation par les éléments d'appréciation suivants. L'école normale peut sensibiliser des candidats à l'enseignement à la fonction qu'ils ont choisie. Cela est extrêmement important car on peut choisir un métier et s'être trompé! Pour s'en rendre compte, il faut avoir l'occasion de s'y essayer. Si on passe par le gymnase, cette sensibilisation à l'enseignement n'est pas offerte et on ne pourra pas utiliser les études comme terrain d'essai.

Les statistiques démontrent d'autre part que l'école normale offre à des élèves sortant de milieux modestes la possibilité de suivre des études supérieures. A cet égard, l'école normale joue donc un rôle social important.

L'école normale offre aux ressortissants des régions géographiques décentrées l'occasion d'entreprendre également des études. Les statistiques démontrent également que la proximité d'un établissement d'enseignement suscite des vocations d'études alors qu'un certain éloignement détourne les jeunes gens du désir d'étudier. L'école normale offre sans aucun doute une forme originale par rapport à celle du gymnase dans la mesure où elle offre une formation polyvalente du point de vue culturel, socio-pédagogique, artistique et professionnel.

En conclusion, j'estime que l'école normale se voit consacrée dans son rôle, mais il faut à tout prix éviter qu'elle ne soit une impasse, il faut à tout prix que le brevet d'enseignement soit reconnu pour passer à d'autres études et particulièrement aux études universitaires, il faut à tout prix enfin que l'école normale soit ouverte à tous les enseignants et non pas seulement à quelques-uns.

6. Comment jugez-vous, dans la pratique, le fonctionnement de «l'encadrement des maîtres»? Qui doit être chargé d'une telle tâche?

M.-A. Berberat: Voilà un problème qui a déjà fait couler beaucoup d'encre. Nous ne savons pas si ce retour du «vicariat» sera bien accueilli par nos collègues, peu enclins à sacrifier leur liberté et leur indépendance. Si l'encadrement est théoriquement envisageable, sa réalisation pratique devrait être des plus souples. Il est certain qu'au début de sa carrière et même plus tard un enseignant est confronté avec de nombreux problèmes; il est donc souhaitable qu'il puisse trouver appui auprès d'une personne dont il reconnaît les compétences. Ne serait-il pas judicieux que cet encadrement lui soit prodigué, à sa demande, par l'institution qui l'a formé? Ce serait là assurément une heureuse façon de réaliser l'interaction «théorie-pratique». Tous les protagonistes en profiteraient. En plus de l'instituteur, aux prises avec la réalité, le maître d'école normale, qu'il soit mathématicien, philosophe ou spécialiste des sciences de l'éducation, retirerait sans doute les plus grands avantages d'un passage régulier dans le champ d'application de ses théories. Tout en aidant le jeune enseignant à faire face à la situation, le maître d'école normale pourrait, à son retour, ajuster son propre enseignement aux contraintes de la classe primaire.

Ed. Gueniat: Comme exposé plus haut, il pourrait se faire par un Conseil relevant de l'inspectorat, constitué par des maîtres d'élite aidés de l'un ou l'autre «spécialiste» de l'école normale ou d'ailleurs. Ce Conseil pourrait faire appel à divers adjoints temporaires (selon les cas à traiter: juriste, psychologue, etc.).

P. Ielmi: Ce n'est pas la première fois que l'on discute de l'encadrement des maîtres et chacun a encore en mémoire le fameux projet de vicariat et le sort qui lui a été réservé à l'époque. Par comparaison avec d'autres professions où l'on admet sans autre qu'un jeune ouvrier ou un jeune artisan a encore besoin des conseils de gens qui sont dans le métier depuis longtemps, on se dit qu'il en va de même pour l'enseignement. En principe c'est vrai, en réalité, c'est différent. C'est beaucoup plus facile pour un jeune ouvrier d'accepter les conseils d'un plus expérimenté qui travaille à côté de lui. La plupart du temps, ces conseils se donnent d'une manière discrète, très souvent fortuitement, parfois même d'une manière muette, en attirant l'attention par un bruit, par un geste, par un regard. La promiscuité qui existe dans les ateliers fait que le jeune ouvrier peut encore apprendre, peut encore se perfectionner en regardant travailler les anciens. Dans notre profession, cette promiscuité n'existe pas. Pour donner un conseil à un jeune, il faut entrer dans sa classe. Il y a là toute une démarche à accomplir qui psychologiquement l'amoindrit si ce n'est à ses propres yeux du moins aux yeux de ses élèves et en fait, comme on le disait lorsque nous étions à l'école normale, un «sous-maître». C'est, je crois, cette démarche-là que les jeunes n'accepteraient pas, pas plus que certains aînés ne se sentirraient à l'aise en donnant des conseils. Ils craignaient, en effet, de faire du paternalisme gratuit, en donnant des conseils à des gens qui n'en veulent pas.

La solution idéale? Je crains bien qu'elle n'existe pas. Toutefois, il me semble que les jeunes enseignants devraient pouvoir disposer, soit par école, soit par région, d'une espèce de Centrale de renseignements ou mieux d'un choix de personnes de confiance, auxquelles ils pourraient s'adresser. Ces appuis pédagogiques d'anciens devraient être discrets pour être efficaces et ne devraient intervenir qu'à la demande de l'intéressé. C'est évidemment très difficile pour un jeune enseignant de poser son propre diagnostic, de distinguer lui-même quelles sont ses lacunes. Je pense néanmoins qu'avec une certaine formation critique, déjà acquise à l'école normale, on devrait y arriver. Et puis, il pourrait être aidé, dans son diagnostic, par l'inspecteur. Il faudrait évidemment que celui-ci ait un rôle bien différent que celui qu'on lui fait jouer aujourd'hui, qu'on le débarrasse des besognes administratives, qu'on ne lui donne pas près de 350 classes à «inspecter» et que l'on révise les critères de son choix. L'impact psychologique est absolument différent si c'est l'intéressé lui-même qui demande du secours ou si ces secours viennent d'eux-mêmes, souvent en porte-à-faux et au mauvais moment.

Je crois qu'il y a plus d'inconvénients au «vicariat imposé» que d'avantages et la comparaison avec ce qui se passe dans l'industrie n'est pas très heureuse.

J.-A. Tschoumy: Quant au fond, nous pensons qu'il vaudrait mieux parler d'appui pédagogique plutôt que d'encadrement. Dans ce cas alors, nous sommes tout à fait favorables à un appui pédagogique offert aux débutants de l'enseignement et ceci pour les deux raisons suivantes:

a) Les difficultés de début de carrière sont réelles, difficultés dues à l'âge, dues à la difficulté de l'enseignement de nombreuses disciplines, dues parfois à certaines méthodologies, dues aussi à la nécessité de «faire la discipline» en classe.

Toutes les recherches démontrent que les débutants en enseignement de première année ont des résultats légèrement différents des enseignants des autres années et la récente enquête de l'IRDP concernant l'enseignement de la lecture est évidente à cet égard. On peut également se baser sur les témoignages d'une ancienne élève qui était titulaire d'une classe unique de 25 élèves dans une petite localité d'Ajoie et qui a dit ouf! à la fin de sa première année d'enseignement.

b) La rénovation pédagogique de l'Ecole romande exige que les méthodologies soient bien enseignées ainsi que l'école normale les a enseignées en formation initiale et que l'on s'en assure.

Qui doit alors s'occuper de l'appui pédagogique? Nous pensons que ce ne doit pas être un inspecteur des jeunes. Un tel fonctionnaire est diversement apprécié dans d'autres cantons romands. Cela ne doit pas être non plus un inspecteur, ni d'ailleurs un généraliste polyvalent. Nous ne retenons pas du tout la formule du vicariat. Nous retiendrions cependant la formule qui consisterait à mettre à disposition temporairement (quatre à cinq ans) un collègue expérimenté dans une ou plusieurs disciplines ou expérimenté dans un certain degré d'enseignement (inférieur, moyen ou supérieur). Ce collègue serait donc sorti du rang et il serait prêt à y rentrer au terme de cette période de quatre à cinq ans.

Quant au rôle de l'école normale nous pensons qu'il doit être actif. L'école normale doit être partie prenante de cet appui pédagogique en mettant ses bibliothèques, ses médiathèques, ses maîtres et son corps de spécialistes à disposition de tous les débutants de l'enseignement. Il me paraît absolument indispensable que les jeunes et les moins jeunes fassent ensemble le travail. Il serait faux de pratiquer une ségrégation entre la formation initiale, le travail des débutants et celui des aînés. Que l'école normale soit une école ouverte aux tout débutants ainsi qu'aux débutants et qu'elle soit intégrée dans l'action de formation nous semble indispensable. L'école normale ne peut que s'enrichir à pratiquer une telle politique et c'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous estimons que nos maîtres doivent participer à l'effort de perfectionnement, effort enrichit et l'école normale et le perfectionnement.

En résumé, nous estimons qu'un appui pédagogique offert aux jeunes doit être mis en place, tant les difficultés sont évidentes.

7. Qu'est-ce qui mérite le plus d'être revalorisé dans la formation, la formation professionnelle ou la formation générale?

M.-A. Berberat: Si l'on insiste sur la formation professionnelle dans les projets de réformes actuellement en discussion, c'est certainement parce que c'est l'aspect de la formation qui a été le plus sacrifié durant ces dernières décennies et en particulier à la suite de la pénurie qui nous contraint à écarter encore le peu de temps qui lui était consacré.

Alors que l'apprenti mécanicien apprend à limer durant ses quatre années d'études, comment prétendre former un

enseignant en une année de pratique seulement? Si l'accent principal de la réforme devra porter sur la formation professionnelle, de sérieux efforts n'en sont pas moins à accomplir pour doter nos futurs enseignants d'une solide culture générale, ainsi que des outils mentaux leur permettant d'apprendre par eux-mêmes et de changer. Moins encyclopédique que celle dispensée au gymnase, la formation générale du futur maître en sera d'autant plus approfondie. Chez nous plus qu'ailleurs s'impose la notion d'un enseignement exemplaire (Wagenschein), proche du vécu quotidien et de l'environnement immédiat, enraciné!

Ed. Guéniat: L'une et l'autre! La formation générale (ou culture générale) conduit à l'exercice gratuit de l'intelligence (connue globalement), voire à l'acquisition d'un savoir «splendidement inutile». Celle-ci n'est jamais achevée. Elle doit réaliser parmi ceux qui la cultivent «une communauté spirituelle par-dessus les cadres nationaux et sociaux», intégrer chacun «à la même humanité pensante»; elle dépasse l'instruction; elle se distingue de l'éducation professionnelle et «L'inutilité immédiate de ces études est une garantie de leur valeur intellectuelle». Elle doit servir de terrain d'ancrage à la formation professionnelle, dont elle joue le rôle de fondations.

Si la culture générale et la formation professionnelle doivent habiter le même homme, elle ne doivent jamais le faire en antagonistes. Car les éléments de la formation professionnelle plongent toujours, peu ou prou, leurs racines dans la culture générale.

Certaines connaissances d'ordre professionnel (matières, programmes, lois, règlement, etc.) doivent être consubstantielles à l'esprit de tout enseignant; cependant, l'histoire permet toujours de les rattacher à des exigences culturelles ou sociales; quant aux méthodes, il est rare qu'elles ne se fondent sur certains principes généraux, dont elles sont des applications. Et que dire de la psychologie enfantine, fondement d'une pédagogie reposant sur l'observation, sur certaines lois naturelles, sur l'expérimentation?

Ma réponse à la question 7 est donc que la formation générale et la formation professionnelle doivent être revalorisées de pair et non pas l'une plutôt que l'autre, ce qui conduirait, inévitablement, à un système boîteux. Or: «Culture générale et culture professionnelle sont les assurances toujours renouvelées contre le mécanisme de la routine de l'œuvre éducative, qui ne demeure digne de ce nom que tant qu'elle se présente comme une œuvre vivante.»

P. Ielmi: Les deux. La formation générale à l'école normale devrait être revalorisée en ce sens qu'elle devrait déboucher sur la reconnaissance du brevet d'enseignement comme étant l'équivalent d'une maturité. La commission d'experts de la DIP s'est montrée trop timide dans ce domaine. Une des conditions de la réussite de la réforme de la formation des enseignants primaires réside dans cette exigence. Quant à la formation professionnelle, les deux années qui devraient lui être consacrées ne seraient pas de trop. La formation professionnelle devrait être d'un niveau très élevé et la même pour toutes les catégories d'enseignants. Il n'y a pas de raisons pour que cette formation professionnelle soit réservée à une seule catégorie d'enseignants, en l'occurrence les enseignants primaires. L'action d'enseigner est fondamentalement la même dans sa structuration, quels que soient les stades de l'enfance ou de l'adolescence auxquels elle s'adresse. Si, pour chacun de ces stades, il y a des difficultés spéci-

fiques, il n'en demeure pas moins que les problèmes posés par des enfants de cinq ans ne sont pas plus simples, moins délicats ou moins conséquents que ceux posés par des adolescents de 15 ou 18 ans. Ils sont différents, c'est tout. Ils demandent une spécialisation ultérieure dans la formation, mais pas une formation de base différente. Ce n'est pas l'âge des élèves auxquels s'adressera le futur pédagogue qui doit être le critère de sa formation professionnelle de base.

J.-A. Tschoumy: Les deux. La formation générale, pour sa part, doit être revalorisée pour les raisons suivantes:

- a) Il faut supprimer cette impasse de l'école normale et offrir une formation générale plus importante, qui permette à nos élèves de poursuivre des études, d'entrer à l'université ou d'engager une autre formation, serait-elle même non pédagogique.
- b) L'horaire doit être moins chargé et l'enseignement général doit trouver un cadre habitable hebdomadaire différent.
- c) Il faut aménager une période de réflexion en fin d'études, comme nous l'avons fait chez les maîtresses enfantines. Un tel temps de réflexion est fondamental avant l'entrée dans l'action.

Quant à la formation professionnelle, elle doit être revalorisée: aucune profession ne se satisfait d'une seule année de formation professionnelle. Il s'agit donc tout d'abord d'intensifier la formation professionnelle par une période de sensibilisation plus précoce à l'école normale, par des stages sociaux et par une formation pratique allongée à deux ans, de telle sorte qu'en première année de formation, on puisse bénéficier de ce que j'appelerais «le droit à l'erreur» et qu'en deuxième année, l'élève puisse corriger les erreurs et mieux se sentir maître de son action pédagogique. Le tout doit donc être revu et réformé de telle sorte que le choix de la formation professionnelle soit plus tardif, qu'il y ait une base commune de tous les enseignants et qu'il y ait souplesse dans le passage d'un ordre d'enseignement à un autre.

Je n'aimerais donc pas privilégier une revalorisation particulière de l'une ou de l'autre des formations. Les deux doivent être revalorisées.

8. Comment concevez-vous les cours qui seront offerts au corps enseignant lors de l'année de formation récurrente?

M.-A. Berberat: Les problèmes posés par un tel système sont de différents ordres. Avec les nombreuses perturbations que cause déjà le départ du maître pour ses périodes de service militaire ou pour des cours de perfectionnement, nous nous demandons comment nos populations accueilleront un système qui viendrait une fois de plus l'arracher à sa classe. Un complément de formation par le système fractionné des unités capitalisables me semble de loin préférable à l'institution d'un cours d'une année occupant les maîtres de façon complète. Nous n'insistons pas non plus sur les difficultés administratives et financières qu'impliquerait cette année de formation récurrente.

Quoi qu'il en soit, ce complément de formation devra s'effectuer grâce à une collaboration étroite entre les institutions de formation et les centres de perfectionnement. Il devra avant tout répondre aux besoins et aux préoccupations du jeune enseignant.

Ed. Guéniat: A supposer que l'année de formation récurrente soit institutionnalisée, j'y verrais le moins de cours que possible.

Pour le 90 % au moins, le travail personnel, à même les textes et l'invention, dans la nature, les laboratoires et les ateliers, et le travail par groupe, devraient la remplir.

L'on pourrait y créer des moyens d'enseignement, par exemple du genre de ceux dont je munissais les participants à mes «exercices de manipulations élémentaires», qui rentraient chez eux riches d'un matériel expérimental construit par leur soin, essayé, éprouvé jusqu'à sa connaissance parfaite. Cela pourrait se faire dans plusieurs disciplines.

Plus de temps perdu à «prendre des notes» en écoutant celui qui parle. De temps en temps peut-être un «grand exposé», mais que l'on triturera, après coup, durant des heures.

Les participants donc rentreraient chez eux, je le répète, ployant sous le faix des documents qu'ils auraient élaborés, et non le crâne farci de «notions nouvelles» souvent non applicables. Elegante façon de se dorer en moyens d'enseignement pratiques et éprouvés.

L'on rendrait visite à des collègues appelés à faire front à des circonstances ou à des conditions spéciales, voire exceptionnelles; l'on prendrait connaissance de leurs succès et, au besoin, on leur viendrait en aide.

Partout devrait régner le «jeu ouvert» où chacun révélerait aux autres ses propres inventions pédagogiques, méthodologiques, didactiques! Que de richesses j'ai vu ainsi apparaître au grand jour, lors de visites à tel ou tel maître de stage: séries de problèmes, collections de textes, etc., serrées dans les tiroirs du fond du pupitre! Trésors accumulés parfois durant une vie...

Je ne me représente pas l'année récurrente comme une rallonge pure et simple à l'école normale, ni comme un séjour à l'université, bien trop bref pour en attendre une moisson abondante.

Cette année me paraît plutôt destinée à un raffermissement de la vocation qui, pour plusieurs enseignants très jeunes, n'est peut-être devenue consciente «qu'après coup, et par l'effet de l'expérience».

Elle pourrait être très utile si elle permettait au jeune maître débutant de voir assez clair en lui-même pour y détecter les signes définitifs de la vocation, à savoir: «le goût de l'étude; l'amour de l'enfance ou de la jeunesse; le besoin de s'extérioriser, de se communiquer, de faire profiter autrui de son expérience et de l'entraîner à sa suite».

P. Ielmi: C'est la première fois que l'on parle de la formation récurrente dans un rapport officiel. J'ai de la peine à imaginer ce que devraient être ces cours, mais je sais surtout ce que je ne voudrais pas! Je ne voudrais pas revoir des enseignants s'asseoir sur des bancs d'école et être les victimes d'un enseignement ex cathedra, dispensé par un professeur, aussi doué et intéressant soit-il, mais peut-être coupé du contexte et du milieu dans lequel évolue l'enseignement. Des colloques, des forums, des réunions du type «dynamique de groupe» (pourquoi pas?) pourraient en revanche être bénéfiques dans une année de formation récurrente. Je dois avouer cependant que je ne vois pas bien comment ces manifestations devraient s'organiser pour qu'elles ne tournent ni au folklore ni au dilettantisme.

J.-A. Tschoumy: Un préalable absolu à la mise en place de la formation récurrente doit être posé: la formation récurrente doit partir de la pratique. Je dis bien que c'est un préalable absolu! Il faut partir des maîtres «en situation», de maîtres «en situation d'enseignement» dans une certaine discipline, dans plusieurs disciplines, dans une situation de degré, dans une situation d'un certain milieu social ou d'une certaine région. C'est à partir des problèmes vécus par le maître «en situation» que la formation récurrente est à construire, c'est sur elle qu'elle doit se greffer. Il faut partir du recueil des problèmes posés en classe par l'enseignement du maître et, à partir de ces problèmes, réfléchir à l'action pédagogique et organiser la formation récurrente. Ceci dit, toute la formation récurrente prend ensuite des formes diverses, par degré, par discipline, par individu. En complément, on peut se poser la question suivante: Cette formation en cours d'emploi - ce terme est actuellement utilisé dans les rencontres européennes - doit-elle être mise en relation avec la formation initiale? Notre réponse sera «oui», de telle sorte qu'elle se greffe sur la formation initiale, que la formation initiale en retour s'adapte grâce au vécu des maîtres en situation, et qu'ainsi se réalise une intégration cohérente et nécessaire de toutes les actions de formation des diverses parties prenantes de la formation.

J'aimerais ajouter enfin que l'école n'est pas seule intéressée par l'action de la formation récurrente. Une municipalité, une commune, des organisations d'action culturelle, des organisations d'action sociale peuvent y trouver leur compte.

Le maître dans sa totale situation de maître doit être la base d'une formation récurrente. La méthodologie d'enseignement d'une discipline ou d'un degré ne recouvre pas la totalité de la situation du maître.

9. La commission officielle mise en place par la DIP estime qu'aucune décision ne doit être prise pour le Jura-Nord et ceci afin de ne pas entraver sa liberté d'organisation. Qui, selon vous, doit alors prendre une telle décision au cas où les enseignants de cette région jugent que la réforme proposée est indispensable?

M.-A. Berberat: Cette commission a agi sagement en n'envisageant pas d'étendre ses conclusions au territoire du futur canton du Jura; ceci d'autant plus qu'aucun représentant de notre région n'était associé à ses travaux. Les Jurassiens pourront donc, et c'est heureux, choisir entre eux les structures scolaires qui conviennent à leur région. Les considérations qui ont conduit la majorité de la commission aux conclusions que vous connaissez ne sont pas forcément pertinentes pour le Jura. Opter hâtivement pour des propositions, qui sont d'ailleurs loin de faire l'unanimité du groupe de travail qui les a émises, est une voie dangereuse qui peut être lourde de conséquences à un moment où se pose avec tant d'acuité le problème de la survie de deux écoles de formation d'enseignants primaires.

Depuis le 21 mars dernier, les Jurassiens disposent d'un organisme chargé d'élaborer les lignes générales de leur avenir, il appartient aussi à cette assemblée de se pencher sur l'avenir de nos institutions scolaires, et en particulier des écoles normales. On ne devrait en aucun cas laisser traîner les choses.

La Constituante jurassienne pourrait très bien instituer une commission d'experts à laquelle seraient associés, notamment, des représentants du corps enseignant, des représentants des milieux politiques, ainsi que les responsables actuels de la formation pédagogique. Cette commission devrait se préoccuper des problèmes posés par la formation de tous les types d'enseignants. Il n'est pas juste que seuls les enseignants primaires bénéficient d'une amélioration dans leur formation.

C'est peut-être une des carences des propositions dont nous discutons aujourd'hui que d'avoir ignoré les jardinières d'enfants et les maîtresses d'enseignement ménager. Le travail ne manque pas et les décisions prises engageront l'avenir pour des générations.

Ed. Guéniat: Même s'il ne devait s'agir en cela que d'un exercice d'état-major, j'estime que le jeu en vaut la chandelle, et qu'une commission spéciale devrait s'atteler sans tarder à cette étude.

Celle-ci pourrait comprendre des représentants de la SPJ, des EN, l'inspectorat, des représentants des maîtres aux écoles moyennes, voire de la Constituante (pour information) ou de la Députation jurassienne.

Quoi qu'il arrive de nos institutions actuelles dans le nouveau canton, pareille étude ne serait pas vaine. Je l'estime même, quant à moi, indispensable.

P. Ielmi: On touche ici un point essentiel. Je pense que dans le Jura, tant au Nord qu'au Sud, tous les enseignants sont conscients que leur formation est déficiente et tous seront d'accord de la porter à cinq, voire à six ans. Toutefois, avec la partition du Jura va se poser, aussi bien au Nord qu'au Sud, un grave problème: celui des effectifs des élèves à l'école normale. Dans le futur canton, il semble que, si on désire maintenir la formation par l'école normale, il faudra faire preuve de beaucoup d'imagination. Il s'agira d'aller certainement beaucoup plus loin dans les réformes que ce que propose le rapport de la commission officielle pour l'ensemble du canton. C'est tout un problème à étudier, tout un état d'esprit à créer. Les responsables de l'enseignement, tant au niveau des écoles normales qu'au niveau des associations professionnelles, sont conscients que la tâche est délicate et lourde de conséquences. Pour nous, et ici je parle en tant qu'enseignant habitant le territoire du nouveau canton, la question qui se pose est de savoir qui est habilité à prendre des décisions qui peuvent avoir des conséquences très importantes.

Etant donné que l'Ecole est en marche, que des réformes sont également entreprises dans les structures de l'école (le rapport de la commission des structures va paraître prochainement), étant donné CIRCE, étant donné l'Ecole romande, je me demande si la DIP ne devrait pas rendre ce service aux Jurassiens et provoquer, par le biais de la Députation jurassienne ou de la Constituante, la constitution d'une commission d'études chargée de planifier tous ces problèmes pour que l'école du futur canton ne prenne pas de retard par rapport aux autres et puisse continuer d'assumer sa mission sans trop de heurts. Cet organisme devrait être formé d'hommes politiques et d'enseignants. Il devrait avoir l'agrément de l'autorité suprême du Jura-Nord qu'est la Constituante et des associations d'enseignants, notamment du Syndicat des enseignants du canton du Jura actuellement en voie de formation.

J.-A. Tschoumy: La décision, à mon sens, devrait être prise par la Députation jurassienne du territoire du futur

canton: la réforme proposée l'est dans un cadre cantonal – bernois en l'occurrence – et les députés de la Députation représentent, à Berne, les intérêts du territoire du futur canton. La Constituante n'a pas un tel mandat.

Ceci dit, je pense tout de même qu'un contact en vue de préavis de la Députation auprès de l'Assemblée constituante serait indiqué. En effet, la Constituante réunit 50 élus du territoire du futur canton et la commission II a élaboré plusieurs articles constitutionnels sur l'école.

Mais il est vraisemblable que l'Assemblée constituante décline un tel mandat. Sa compétence en la matière n'est pas mise en doute, cependant elle pourrait estimer ne pas être habilitée à remplir une telle tâche.

Prise de position de la Commission des enseignants primaires concernant le projet de réforme de la formation des enseignants dans le canton de Berne

Nous sommes à la veille d'une décision importante. On discute depuis bientôt un demi-siècle de la réforme de la formation de quatre ans à l'école normale et voici enfin le moment où des améliorations pourront être réalisées. Par notre prise de position concernant les propositions que la DIP a publiées en juin dernier, nous voudrions contribuer à l'établissement d'une *ligne de conduite pour le développement d'une politique scolaire*. Des décisions auxquelles nous sommes appelés à contribuer dépendent le crédit dont jouira l'école primaire du canton, la qualité de l'enseignement qui sera dispensé aux élèves, la position sociale réservée aux maîtres.

Il est important que le corps enseignant «n'aile pas à la bataille en *ordre dispersé*», car seule une prise de position sans équivoque donnera aux organes dirigeants de la Société et aux autorités politiques l'appui nécessaire en vue des décisions futures. Pour cette raison, la Commission des enseignants primaires publie des recommandations valables pour les votes consultatifs qui auront lieu en septembre prochain dans les différentes assemblées de section. Ces recommandations ne sont pas seulement le reflet des opinions personnelles des membres de la commission, mais elles se basent sur les résultats des différentes enquêtes faites par la commission en 1974 et 1975.

Avant de se prononcer sur les questions posées par la SEB, notre commission tient à préciser ce qui suit:

– Notre commission se réjouit du fait que quelque chose se fasse en vue de l'amélioration de la formation des enseignants actuellement insuffisante, mais *elle est déçue* d'autre part que d'importantes exigences de notre programme d'activité 1974 ne soient pas remplies. On ne tient pas compte, dans le modèle proposé, du désir de voir s'instaurer une formation équivalente des enseignants de tous les degrés de la scolarité obligatoire. Nous regrettons que l'on n'ait pas abordé ce problème fondamental. Le canton de Berne continuera, pendant des années encore, de former ses enseignants primaires en un laps de temps court et d'une façon non satisfaisante, toutes proportions gardées.

– L'euphorie des années soixante, en matière de formation, est terminée. Néanmoins l'évolution du système scolaire ne connaîtra pas de répit ces prochaines années. Ce qui est décidé aujourd'hui ne peut être qu'une *étape* et non l'objectif final pour des décennies.

– La Direction de l'instruction publique déclare au paragraphe d) du troisième chapitre de sa lettre d'accompagnement *«indispensable de considérer la formation pédago-*

gique comme étant un tout, que les études de maître primaire ne doivent pas être prises pour elles seules». Les promesses qui suivent cette citation ne doivent pas rester que de pures déclarations d'intention, mais devront être tenues lors des futures discussions ayant trait au système scolaire bernois.

— L'objectif de la réforme doit être la *personnalité de l'éducateur* qui est basée sur *l'autonomie* et les capacités. La formation des futurs enseignants doit être dispensée, dans les écoles normales, selon des conceptions libérales et non d'après n'importe quelles conceptions ou méthodes centralisatrices.

Recommandations de la Commission des enseignants primaires pour les votes consultatifs

(cf. questionnaire paru dans l'*«Ecole bernoise»* N° 34 du 20 août 1976, pages 342/343)

Rendez-vous en très grand nombre aux différentes assemblées de section. Seule une prise de position ferme et convaincante du corps enseignant est réellement efficace.

Question 1

Votez «oui» pour la planification d'une *cinquième année de formation à l'école normale*. Du point de vue matériel et politique, c'est la seule possibilité d'obtenir à brève échéance une partie de l'amélioration si urgente de la formation initiale.

Question 2

Soutenez le principe d'ancrer dans la loi les *deux voies de formation parallèles*, soit un *cours de formation pour bacheliers* parallèlement à *l'école normale*. De la sorte, les portes restent ouvertes pour toute évolution ultérieure.

Question 3

Soutenez les efforts tendant à ouvrir en principe *les portes de l'université* aux enseignants primaires. A longue échéance, ces efforts assureront un bon niveau intellectuel et social des enseignants primaires.

Question 4

Prononcez-vous en faveur des mesures prévues dans le modèle tendant à *faciliter aux instituteurs(trices) l'accès à l'université* pendant une période transitoire qui sera peut-être longue. Sinon l'école normale restera comme auparavant une voie de garage.

Question 5

Acceptez le principe de *l'étude d'une formation récurrente* aux conditions déterminées par la SEB dans l'*«Ecole bernoise»* N° 34 du 20 août 1976, page 338. Cela nous offre la possibilité d'examiner, en plus de la cinquième année de formation, d'autres améliorations et de préparer le terrain pour une évolution future positive. Notre «oui» ne signifie pas que nous nous prononçons pour une solution bien définie, au contraire il donne le feu vert à une étude des questions qui sont en étroite relation avec la formation récurrente des maîtres.

Question 6

Acceptez d'examiner *les possibilités d'envisager un encadrement professionnel institutionnalisé pendant les premières années de pratique* aux conditions formulées par la SEB. Nous aurons ainsi la possibilité d'avoir une certaine influence sur l'avenir qui nous est réservé dans ce domaine.

Pour la Commission des enseignants primaires

Le président: *Ernst Bodenmann*

Adaptation française: *P. Simon*

Prise de position du Comité cantonal de la Société bernoise des maîtres aux écoles moyennes

La procédure de consultation ayant trait aux propositions du groupe de travail de la DIP a été acceptée par la SEB dans le sens d'un débat d'entrée en matière. Il va sans dire que c'est le corps enseignant primaire qui est concerné en premier lieu par un tel débat. Comme les associations affiliées ont été invitées à prendre également position à ce sujet et que le modèle d'une nouvelle formation des enseignants dans le canton de Berne aura des répercussions directes ou indirectes sur les autres groupes d'enseignants, nous nous permettons d'apporter notre point de vue dans le débat qui s'instaure.

Notre opinion générale sur le modèle proposé

A notre avis, le groupe de travail de la DIP a fourni un excellent travail. Ses propositions sont mieux pesées et mieux adaptées à la réalité que, par comparaison, celles de la commission suisse d'experts LEMO. Retenons tout spécialement d'une part la prise en considération des structures existantes de la formation des enseignants bernois et d'autre part les possibilités d'évolution offertes par le modèle et sa souplesse. Ce modèle offre donc une chance réelle de voir s'améliorer d'une manière rapide et efficace la formation de base et montre les mesures à étudier propres à apporter une amélioration supplémentaire à la formation des enseignants.

Liste des problèmes

1. Formation de base

Nous approuvons la conception de la formation de base, avant tout sur les points suivants:

- a) Prolongation de la formation de base des enseignants primaires.
- b) Formation par l'école normale comme voie normale; formation par la voie du gymnase conçue comme voie équivalente.
- c) Brevet définitif au terme de la formation de base.
- d) Examens du brevet en deux temps.
- e) Possibilité d'un changement de voie.
- f) Schéma général concernant le passage à la formation complémentaire et à l'université.

A l'intention des groupes qui seront chargés de la planification de détail dans une prochaine étape, nous nous permettons de signaler quelques problèmes qui méritent d'être étudiés plus à fond:

- a) Passage dans d'autres voies de formation d'enseignants, comme par exemple les études de maître secondaire.
- b) Possibilités de contacts des étudiants-enseignants avec des domaines extra-scolaires (stages dans des entreprises, par exemple).
- c) Possibilités d'une formation spécifique à un degré de l'école primaire au cours de la formation de base par opposition à la formation fortement normalisée pour le degré inférieur et le degré supérieur (problème des écoles normales de jeunes filles).

2. Introduction à la profession

Ce point est contesté. Contrairement au rapport LEMO on fait abstraction dans le modèle bernois des fonctions de contrôle, de jugement et de décision des mentors, de telle sorte que la période d'introduction à la profession telle qu'elle est prévue signifie exclusivement une forme

d'aide aux jeunes maîtres. Dans ce sens la période d'adaptation peut être comprise comme un progrès dans la formation des enseignants. De tels modèles ont une chance d'être acceptés même par un corps enseignant critique.

3. Formation récurrente

Il faut saluer en principe l'idée de la formation récurrente. Sa réalisation néanmoins sera liée à des frais importants et à des conséquences dont il est difficile actuellement de mesurer toute l'étendue soit pour le corps enseignant, soit pour l'opinion publique. Une série de questions non résolues se dessine et il est indispensable de les examiner très attentivement avant de pouvoir porter un jugement en la matière (cf. lettre d'accompagnement de la DIP dans l'*«Ecole bernoise»* N° 26, page 299, 3 b).

En conclusion nous espérons que dans un proche avenir on pourra apporter à la formation des enseignants les améliorations capables de répondre aux besoins des enseignants primaires.

Le président: *H. Grütter*
Le secrétaire: *H.-U. Hofmann*
Adapt. franç.: *P. S.*

En résumé d'autres prises de position

Société des professeurs de gymnase (SPG)

1. La SPG appuie les efforts tendant à prolonger et à améliorer la formation des enseignants primaires.

2. La SPG salue la volonté des responsables du projet de tenir compte des données propres au canton de Berne et de conserver, pour la formation des enseignants primaires, l'institution de l'école normale et, par là-même, de renoncer à la création d'un nouveau type de maturité socio-pédagogique.

3. La SPG partage l'avis des auteurs du projet selon lequel la voie de formation par l'EN ne permet pas automatiquement d'atteindre le niveau de maturité et considère comme réaliste le fait de prévoir des normaliens une préparation supplémentaire d'une à deux années ou un examen d'entrée à l'université.

La SPG aurait aimé avoir plus de précisions sur cette préparation supplémentaire offerte aux titulaires du brevet d'enseignement 1 ou 2 désirant entreprendre des études universitaires. Elle aurait souhaité avoir une description

des deux cases situées sous le mot «maturité» dans le modèle de formation récurrente (*«Ecole bernoise»* N° 26, page 307). La SPG est disposée à collaborer à la recherche d'une solution dans ce domaine.

4. La SPG note avec satisfaction que la voie de formation pour les bacheliers désirant devenir instituteurs sera institutionnalisée.

5. La SPG ne voit aucune objection fondamentale à la formation récurrente prévue par le modèle, mais elle se permet d'émettre certains doutes quant à ses possibilités de réalisation, matérielles surtout.

Pour le Comité de la SPG
Le président: *Dr H. Schüepp*
Adapt. franç.: *P. S.*

Commission pédagogique

(partie alémanique)

La Commission pédagogique de la partie alémanique du canton souligne tout d'abord les efforts du groupe de travail tendant à considérer la formation des enseignants comme un tout, mais regrette que plus loin dans le rapport, le même groupe de travail parle de «concurrence d'autres catégories d'enseignants» lorsqu'il s'agit de prolonger à six ans la formation des enseignants primaires (page 306, *«Ecole bernoise»* N° 26).

Malgré cette réserve, la Commission pédagogique est d'avis que le modèle présenté offre une base de discussion utile. Elle recommande donc d'accepter:

- la planification d'une cinquième année de formation à l'école normale;
- la possibilité de parvenir à la profession d'enseignant par la voie du gymnase;
- les mesures tendant à faciliter l'accès à l'université pour les enseignants primaires.

La Commission pédagogique estime enfin que le modèle n'est pas suffisamment clair lorsqu'il présente l'année de formation complémentaire et le projet «d'encadrement professionnel institutionnalisé». Ces deux problèmes doivent encore être discutés et, à cette occasion, la SEB doit demander expressément le droit de participation.

Commission pédagogique: *S. Amstutz*
(partie alémanique) *A. Bucher*
Adapt. franç.: *P. S.*

Beitritt zu einer Versicherung gegen Arbeitslosigkeit?

1. Lehrer im Dienst des Staates und von Gemeinden brauchen nichts zu unternehmen. Die Volkswirtschaftsdirektion hat einen Entwurf zu einem Regierungsratsbeschluss in Vernehmlassung gegeben; er sieht folgende Regelung für Staatspersonal und Lehrerschaft vor:

1.1 Staatspersonal und Lehrerschaft brauchen keiner Arbeitslosenversicherungskasse beizutreten.

1.2 Ihre gesetzliche Versicherungspflicht erfüllen sie durch Entrichtung eines Beitrags von 1,3 Promille der AHV-pflichtigen Besoldung, begrenzt auf den höchstversicherbaren Verdienst von 3120 Franken im Monat (oder 2880 Franken zuzüglich Anteil 13. Monatslohn).

1.3 Der Betrag von Fr. 3.75 je Monat wird zuerst von der Dezemberbesoldung 1976 (6 Monate) direkt abgezogen, nachher monatlich; er entspricht dem Durchschnitt der gegenwärtigen Beiträge an öffentliche und grössere private Kassen.

1.4 Der Arbeitgeber entrichtet denselben Beitrag zusätzlich. (Verrechnung zwischen Staat und Gemeinden voraussichtlich wie für die Besoldungen.)

1.5 Dieser Beitragspflicht unterstehen ab 1. Juli bis zum Inkrafttreten der neuen eidgenössischen Regelung (1. April 1977?), längstens aber bis 30. Juni 1977, alle vom Staat besoldeten Personen.

1.6 Staatsbedienstete und Lehrer, die bei Inkrafttreten des RRB (September?) bereits einer anerkannten Arbeitslosenversicherung angehören, erhalten auf Gesuch hin 50% der Gesamtprämie, maximal aber Fr. 3.75 je Monat, vom Staat zurückvergütet.

1.7 Das kantonale Arbeitsamt führt ein Sonderkonto; der Gesamtbetrag der Prämien wird auf bestehende Kassen verteilt, abzüglich der Leistungen, die aus dem Sonderkonto an einzelne arbeitslos gewordene Versicherte ausbezahlt wurden.

Es kann damit gerechnet werden, dass diese Lösung im September in Kraft tritt, rückwirkend auf 1. Juni 1976. **Unsere Kollegen im Amt brauchen sich also nicht um den Beitritt zu einer Kasse zu bemühen; ihre Solidaritätsbeiträge werden sie automatisch leisten.**

Wir haben das kantonale Arbeitsamt am 11. August ersucht

a) alle Gemeinden über die geplante Lösung zu benachrichtigen, damit sie die Lehrer nicht mehr zum Beitritt zu einer Kasse auffordern;

b) Gemeinsam mit den Direktionen der Erziehung, der Fürsorge und der Finanzen zu prüfen, ob auch vom Staat subventionierten privaten Schulen und Anstalten der freiwillige Beitritt zur staatlichen Institution ermöglicht werden kann.

Faut-il s'affilier à une caisse d'assurance-chômage?

1. Les enseignants au service de l'Etat et des communes peuvent s'abstenir de toute démarche. La Direction de l'économie publique vient de soumettre à une procédure de consultation un projet d'arrêté du Conseil-exécutif qui prévoit les modalités suivantes pour le personnel de l'Etat et les enseignants:

1.1 Le personnel de l'Etat et les enseignants des communes sont dispensés de l'obligation de s'affilier à une caisse d'assurance-chômage.

1.2 Ils suffiront à leur obligation légale de s'assurer en versant une cotisation de 1,3 pour mille du traitement imputable pour l'AVS, limité aux 3120 francs assurables par mois, soit 2880 francs plus la part afférente du 13^e salaire.

1.3 La prime, fixée à 3 fr. 75 par mois, sera déduite du traitement une première fois en décembre 1976 (6 mois), puis chaque mois; elle correspond à la moyenne des cotisations prélevées actuellement par les caisses publiques et les caisses privées importantes.

1.4 L'employeur verse la même contribution. (Il est probable que l'Etat et les communes la partageront dans la même proportion que les traitements.)

1.5 Sont soumis à l'obligation de verser cette prime, dès le 1^{er} juillet 1976 et jusqu'à l'entrée en vigueur de la nouvelle réglementation fédérale (1^{er} avril 1977?), mais au plus tard jusqu'au 30 juin 1977, toutes les personnes salariées par l'Etat.

1.6 Les employés de l'Etat et les enseignants qui, lors de l'édition de l'arrêté (septembre?), seront déjà membres d'une caisse d'assurance-chômage reconnue, recevront de l'Etat, sur demande, le remboursement de 50% de la prime versée, au maximum 3 fr. 75 par mois.

1.7 L'Office cantonal du travail ouvrira un compte spécial; la totalité des primes versées à ce compte sera répartie sur les caisses existantes, déduction faite des prestations éventuelles fournies directement à des assurés frappés de chômage.

Il est permis d'admettre que cette solution sera promulguée en septembre, avec effet rétroactif au 1^{er} juin. **Nos collègues titulaires d'un poste n'ont donc pas besoin d'entreprendre des démarches pour s'affilier à une caisse; leur contribution de solidarité s'opérera sans qu'ils aient à s'en occuper.**

Le 11 août, nous avons prié l'Office cantonal du travail

a) d'informer les communes des mesures envisagées, afin qu'elles n'invitent plus les enseignants à s'affilier à une caisse;

b) d'examiner, en collaboration avec les Directions de l'instruction publique, des œuvres sociales et des finances si l'arrêté pourrait permettre aux écoles et établissements privés subventionnés par l'Etat de s'affilier à l'institution cantonale prévue.

2. Lehrer, die weder provisorisch noch definitiv bei einer Gemeinde oder beim Staat angestellt sind, müssen sich bis 30. September bei einer anerkannten Kasse zum Beitritt anmelden, falls sie es noch nicht aufgrund unserer früheren Mitteilungen getan haben. Der Beitritt ist durch das kantonale Gesetz vom 5. Oktober 1952/11. November 1975 obligatorisch erklärt worden. Nach Auskunft des kantonalen Arbeitsamts sollte beim Erscheinen dieser Zeilen jede Gemeinde einer der zehn regionalen Kassen angeschlossen sein.

3. Der Regierungsratsbeschluss wird vermutlich im September veröffentlicht werden. Möglicherweise wird aufgrund der gegenwärtig laufenden Umfrage noch die eine oder andere Einzelbestimmung anders ausfallen, als oben kurz geschildert. Der Hauptgedanke scheint aber unbestritten.

Wir bitten die Leser dieser Mitteilung, ihre Kollegen durch Anschlag usw. darauf aufmerksam zu machen.

Der Zentralsekretär: *M. Rychner*

2. Les enseignants qui ne sont nommés ni à titre provisoire, ni à titre définitif dans une commune ou auprès de l'Etat, doivent demander jusqu'au 30 septembre leur admission à une caisse reconnue, s'ils ne l'ont pas encore fait suite à nos communications antérieures.

L'assurance a été déclarée obligatoire par la révision du 11 novembre 1975 de la loi cantonale du 5 octobre 1952. L'Office du travail pense que, lorsque ces lignes paraîtront, chaque commune sera déjà raccordée à une des dix caisses régionales.

3. L'arrêté du Conseil-exécutif sera publié vraisemblablement en septembre. Il est possible que, suite à la procédure d'enquête actuellement en cours, l'une ou l'autre prescription diffère de ce que nous venons d'esquisser. L'idée maîtresse elle-même ne semble pas devoir être mise en question.

Nous prions les lecteurs de cette communication de bien vouloir y rendre leurs collègues attentifs en la placardant, ou autrement.

Le secrétaire central: *M. Rychner*

Redaktion: Hans Adam, Olivenweg 8, 3018 Bern/Postfach, Telefon 031 56 03 17.

Alle den Textteil betreffenden Einsendungen, ob für die Schweizerische Lehrerzeitung oder das Berner Schulblatt bestimmt, an die Redaktion.

Bestellungen und Adressänderungen an das Sekretariat des BLV, Brunngasse 16, 3011 Bern, Telefon 031 22 34 16, Postcheck 30-107 Bern.

Redaktor der «Schulpraxis»: H.-R. Egli, 3074 Muri bei Bern, Breichtenstrasse 13, Telefon 031 52 16 14.

Druck: Eicher & Co., Postfach 1342, 3001 Bern.

Rédaction pour la partie française: Paul Simon, rue des Sommètres 15, 2726 Saignelégier, téléphone 039 51 17 74.

Prière d'envoyer ce qui concerne la partie rédactionnelle (y compris les livres) au rédacteur.

Pour les changements d'adresses et les commandes, écrire au Secrétariat de la SEB, Brunngasse 16, 3011 Berne, téléphone 031 22 34 16, chèques postaux 30-107 Berne.

Impression: Eicher & Co., Case postale 1342, 3001 Berne.