

## COMMENT FORMER LES MAÎTRES

### de classes de transition

par

R. UEBERSCHLAG

Aux yeux de l'Administration, il s'agit de maîtres « spécialistes » ; c'est-à-dire auxquels l'ancienne formation ne suffit pas. Or, cette spécialité est bien difficile à définir car lorsqu'on essaye de l'analyser, on constate qu'elle repose davantage sur une mentalité, une manière d'aborder les élèves et le programme que sur des connaissances théoriques supplémentaires. Il ne suffirait donc pas d'exiger de ces enseignants quelques diplômes d'études supérieures supplémentaires ou leur équivalence comme on procède pour les maîtres de CEG. Par certains côtés, leur activité ressemble à celle de leurs collègues des classes de perfectionnement, mais ces derniers n'ont pas affaire à des élèves qui brusquement se réveillent et sont prêts à assimiler des notions abstraites d'élèves de 6<sup>e</sup> ou 5<sup>e</sup> ordinaire. D'autre part, les préjugés sont trop tenaces en ce qui concerne les classes de l'enseignement spécial pour faire admettre aux familles que leurs enfants pourraient leur être confiés. Qu'une maîtresse d'école maternelle désire enseigner dans un CEG surprend parfois des commissions paritaires. Pourquoi en vouloir dès lors au grand public de croire aux vocations et aux capacités immuables ? Le problème de la formation du personnel des classes de transition nous intéresse à un autre titre : puisque ce personnel doit faire un emploi judicieux des techniques Freinet, n'est-ce pas nous interroger du même coup sur la formation des maîtres d'École Moderne ? Nous nous y essayons, en marge des initiatives officielles, par nos stages et nos journées d'information. Or, si demain un ministre nous demandait un programme de formation fondamental, continu, pendant ou après l'école normale, qu'aurions-nous à proposer ? « L'officialisation » nous met au pied du mur : la pédagogie Freinet ne

touche-t-elle qu'un effectif limité de praticiens, de « convertis », ou peut-elle devenir une pédagogie de masse? Freinet et beaucoup avec lui pensaient que ses méthodes ne mériteraient pas de s'appeler « naturelles » si elles ne pouvaient être d'un emploi banal.

### La ligne de partage

Les circulaires concernant l'organisation des classes de transition apportaient un vent nouveau. La définition de l'examen d'aptitude n'allait-elle pas apporter un vent contraire?

Disons tout de suite que la complexité de l'examen a quelque chose d'effrayant et que le candidat qui est dans sa classe et non dans un centre se demande comment il va mener de front l'étude des ouvrages recommandés par une bibliographie démesurée, la préparation d'épreuves supposant des études nouvelles en sciences humaines et biologiques et son travail quotidien. Le stagiaire n'est guère plus rassuré car les cours suivis, sinon les professeurs eux-mêmes, mettent le doigt sur leurs lacunes.

Ces inquiétudes transforment en étudiants handicapés les instituteurs auxquels on voulait au contraire apporter un supplément de confiance en eux, de sécurité. Et comme par le passé s'institue un fossé entre un examen et la pratique du métier : il faut passer des épreuves formelles pour avoir le droit d'exercer... autrement que lors de l'examen.

Cette conviction, assez détestable déjà pour un enseignement de type normal, est ici particulièrement déplacée car ce dont les maîtres de transition ont

besoin, c'est de tout autre chose que de quelques connaissances spéciales.

Apparemment pourtant, ce CAP rompait avec la tradition : les épreuves mettaient en jeu des connaissances nouvelles mais n'exigeaient pas leur mémorisation totale comme dans tout autre CAP : des documents et du matériel étaient fournis aux candidats. De plus l'entretien, la discussion y tenaient une place originale. On sait qu'il est assez difficile, dans ce type d'épreuve, de faire la part entre un oral, un questionnement et une conversation. Le jury se sent à l'aise pour diagnostiquer un savoir par des questions mais est très embarrassé pour tirer un pronostic sur des aptitudes et un comportement en partant d'une conversation non spécifique car il s'agit là d'une démarche psycho-technique particulière.

Ainsi malgré sa décourageante complexité, cet examen traçait la ligne de partage entre une pédagogie envisagée comme une transmission d'un savoir et celle — la nôtre — insistant essentiellement sur les aptitudes à développer chez les élèves pour leur permettre de s'approprier eux-mêmes ce savoir. Ces aptitudes, nous les connaissons bien. Ce sont :

- 1) l'esprit de curiosité ;
- 2) la faculté d'invention ;
- 3) l'esprit d'initiative ;
- 4) le désir de communiquer, c'est-à-dire de prendre part ou d'organiser la vie sociale d'un groupe.

Il ne fait pas de doute que les nouvelles épreuves (étude d'un phénomène scientifique ou géographique, étude de cas psychologiques, mémoire, discussion en groupe) étaient destinées à permettre aux candidats de donner la preuve de ces aptitudes car il me semble difficile

de susciter chez les élèves des conduites dont on n'a pas soi-même une expérience concrète.

En fait, l'examen ne se déroule pas dans cette perspective. Il y entre trop de travaux écrits qui l'assimilent à un examen habituel aux yeux des candidats et des correcteurs et ramènent les uns et les autres aux réflexes classiques de la composition et de la correction. On cherche à plaire au correcteur, on juge sur pièce.

### Trois innovations possibles

#### a) modifier l'examen

Il ne serait sans doute pas faux de penser que l'épreuve pratique dans la classe suffirait à elle seule à faire la preuve de la capacité d'un maître à diriger une classe de transition. Mais il serait difficile de faire accepter cette forme d'examen à l'Administration qui tient au triptyque traditionnel : épreuves écrites, orales et pratiques. Cette difficulté serait pourtant aisée à tourner tout en conservant à l'examen son centre de référence : la classe. Il suffirait de prévoir deux passages du jury dans celle-ci :

- 1) en début d'année, la prise en main des élèves, les discussions sur les dossiers des enfants et les projets du maître tiendraient la place des épreuves orales et écrites (un protocole très détaillé de cette séance serait rédigé par le candidat en guise d'écrit) ;
- 2) au cours du 3<sup>e</sup> trimestre, la véritable épreuve pratique aurait lieu et on examinerait à cette occasion moins la performance d'une demi-journée que la réalisation du contrat que le maître s'était imposé lors de la séance pré-

cedente : ses progrès, son esprit critique, l'atmosphère de sa classe, la transformation des élèves (je n'ose écrire, les progrès scolaires, car cette indication risquerait de faire croire au maître qu'on va le chicaner sur le niveau de chaque élève alors que l'important est surtout la réadaptation psychologique provoquant tôt ou tard une reprise du travail intellectuel).

#### b) modifier le stage

Actuellement le stage est destiné à une élite d'instituteurs recrutés en fonction d'un barème qui fait intervenir essentiellement la qualification professionnelle. On fait de la sorte un cadeau aux meilleurs (cadeau légèrement empoisonné puisqu'il correspond à des sacrifices financiers importants). Le stage ne profiterait-il pas davantage à ces maîtres de classes de fin d'études pour lesquels un recyclage volontaire et individuel est difficile et qu'il faut nécessairement placer dans ces classes pour ne pas leur causer un préjudice de carrière ?

Le stage consisterait en un intense entraînement pratique : visites de classes et conduites de classe, exploitation des dossiers scolaires, entrevues avec des orienteurs, des psychologues, des représentants de professions diverses.

Ce ne serait pas suffisant pourtant. Si l'on veut considérer que la classe de transition doit fonctionner dans un esprit de coopération et faciliter les multiples formes d'expression chez les élèves (pour favoriser les déblocages), il semble nécessaire de faire faire d'abord aux maîtres l'expérience de cette collaboration et de cette libération par la créativité. Cela entraîne une reconsidération du mode d'implantation, du genre de vie et des horaires des centres

actuels rattachés aux écoles normales par économie mais inévitablement influencés par l'atmosphère générale de ces écoles prévues pour des étudiants n'ayant pas atteint leur majorité.

### c) stage et formation continue

Ces centres seraient peut-être la préfiguration des écoles normales de l'avenir. Dans l'immédiat, les crédits et les cadres semblent faire défaut pour de semblables projets. Or cette pauvreté pourrait néanmoins conduire à des solutions ingénieuses, liant la formation originelle à la formation permanente des maîtres de classes de transition.

Supposons que les maîtres actuellement en stage puissent, sans quitter leur lieu d'origine, suivre des séances de perfectionnement le jeudi et être rétribués à ce titre (remboursement des frais de déplacement, indemnité-horaire équivalente à celle des heures supplémentaires).

Ces séances se feraient avec le concours de l'inspecteur spécialisé, de psychologues et d'orienteurs, dans une classe de transition toujours différente pour des démonstrations (le titulaire de la classe serait autorisé à effectuer un report comme cela se fait lors des journées de formation professionnelle). Supposons que les mêmes stagiaires assistent aux séances de travail prévues dans les horaires normaux des maîtres

de classes de transition, cette fois dans la localité la plus proche (en étant remboursés également de leurs frais de déplacement). Nous aurions alors une formation sur une base plus large, implantée solidement sur le plan géographique et que l'on pourrait compléter par un stage de quinze jours de perfectionnement dans certaines techniques, stages voisins de ceux dirigés par les CEMEA.

Le recrutement de ces maîtres se ferait parmi les volontaires ayant déjà participé pendant les vacances à un stage de l'École Moderne, ceci afin de leur permettre d'éprouver leurs propres aptitudes. Financièrement cette solution se traduirait par des économies pour tout le monde mais un énorme gain dans le sens d'un enracinement de nouvelles institutions.

A enseignement nouveau, formation nouvelle. Il était commode d'ajouter une année de scolarité à la préparation (si lointaine) au CAP primaire. Elle ne satisfait personne, malgré la bonne volonté et l'amabilité des cadres qui essaient de s'adapter à une tâche nouvelle. On a trop pensé à l'enseignement et si peu à un renouvellement psychologique, à un nouveau départ sans lequel les classes de transition risquent de mériter plus exactement le nom de classes de résignation.

R. U.