



chez
**Raymond
DORSAZ**
à Genève, Onex (Suisse).

Un reportage de
Roger UEBERSCHLAG

Pour les réunions d'équipe, les bancs publics ?

QUI A PEUR DES EQUIPES PEDAGOGIQUES ?

Depuis cinquante ans, Genève a été le siège de tant de conférences internationales que personne ne porte attention à un armistice mineur qui s'y négocie en ce moment : la fin d'une lutte entre partisans et adversaires des **unités coopératives d'enseignement**, l'équivalent de nos équipes pédagogiques.

Une pareille dispute peut étonner au pays de Piaget, Dottrens, Paolo Freire (par adoption) mais entre les théoriciens de

l'Institut J.-J. Rousseau et les usagers de la pédagogie il y a toute la distance qui semble séparer les rives du lac Léman, un jour de brouillard. Le soleil se réfugie alors dans quelques classes comme celle de Raymond DORSAZ, avocat passionné des équipes pédagogiques. Pour l'administration, Raymond est le mauvais coucheur idéal, impétueux, agressif, impitoyable même pour ses amis. Il sait trop bien que ce n'est rien de convaincre un adversaire quand on a décidé ses amis à croire en ce qu'ils font.

Quand les fils de banquier font les poubelles

Dans la capitale des banques et de l'horlogerie, les poubelles ne sont pas des réservoirs de détrit. On y trouve de quoi monter d'honorables marchés aux puces. Actuellement, les tapis battent en retraite car, au printemps, le nettoyage annuel s'installe. Autrefois cela représentait des tonnes de lessive et d'encaustique, aujourd'hui, des hectares de moquette. Alors les tapis, même persans et en bon état, finissent en épaves...

Ceux que Raymond Dorsaz a installés dans sa classe n'ont pas créé d'incident. Pour Jean Piguet, dans une école voisine, cela n'a pas été facile du tout. Dans une classe neuve, aux parquets rutilants, ces vestiges rétro ont scandalisé le personnel de service, le concierge. C'était un coup de poignard à la Suisse coquette, moderne, aseptisée, une véritable clochardisation provocatrice.

Rien d'un défi pourtant chez les « novateurs ». Les enfants ne se sont pas fait prier ; depuis le temps qu'ils souhaitaient le vrai confort : celui qui permet la conversation au sol, la lecture au sol, en dehors du carcan des tables et de l'alignement.

La nouvelle vague du cinéma suisse avec Tanner, Goretta insiste souvent sur cet étouffement imposé à un peuple au nom du conformisme et des stéréotypes culturels. Les enfants n'ont pas besoin d'aller au cinéma pour sentir cela. La vie coupée en tranches rituelles, ils la refusent aussi dans l'enseignement.

Je parle, donc j'existe

RAYMOND. — Pour l'enseignement du français, l'option prise c'est de supprimer complètement le morcellement du français en grammaire, vocabulaire, orthographe et autre et de donner dans une perspective de communication, la possibilité aux enfants de s'exprimer et d'échanger. Mais cette expression orale, pour la permettre, pour qu'elle ne soit pas le fait de quelques-uns qui sont déjà favorisés par leur milieu, on a essayé de la diversifier au maximum et de créer dans la journée des tas de plages qui sont des plages de communication orale. Le matin, c'est quelque chose à quoi les enfants tiennent énormément. **Les informations du matin** : on a essayé, au bout de quelques



Le tapis récupéré, au centre de la classe : le vrai confort.

temps, de structurer un peu, on ne dit pas n'importe quoi, n'importe comment. On parle des nouvelles internationales, nationales, des nouvelles sportives et de toutes les nouvelles de la classe ; on ramasse alors tous les événements de la journée de la veille, les projets, et on peut mettre toutes les critiques et félicitations habituelles des classes Freinet. Il y a aussi dans la communication orale la volonté de faire que les gens puissent maîtriser ce qui se dit dans la classe. Pour cela on établit une sorte de « tournante » pour mener des débats. Tout le monde, table par table, semaine par semaine, un jour chacun au moins, chacun s'exerce à diriger le débat, à faire taire celui qui parle au mauvais moment, à ressortir les principales lignes de discussion, à demander des conclusions, des réalisations. Tant qu'on n'a pas donné à tous l'impression que ce qu'ils ont à dire est important, il y aura toute une série de gens qui penseront toujours que ce qu'ils ont à dire, ça ne vaut rien et qu'il n'y a que deux ou trois personnes qui sont capables de dire des choses intéressantes.

ROGER. — *Ne faut-il pas aussi que la classe soit aidante pour les timides, les bègues ?...*

RAYMOND. — Oui... quand certains commencent à parler, c'est tellement sensible dans la classe, que j'ai vu des enfants applaudir parce que, tout d'un coup, quelqu'un avait commencé à parler, avait dit quelque chose ou bien demandait avec violence le silence parce qu'enfin quelqu'un qui n'avait jamais rien dit commençait à parler et on voulait l'écouter. C'est surtout les Espagnols, les Italiens, les gens qui arrivent sans savoir un mot de français. Ce matin c'était assez révélateur de voir Léo arriver à s'exprimer tranquillement pour raconter son histoire : presque plus de fou rire. Les fous rires de ce matin venaient des deux qui sont encore bloqués quand ils parlent, c'est les deux les plus marqués sur le plan du caractère, André et Léon. Pour eux toute parole se termine par des fous rires. Les autres arrivent à formuler clairement ce qu'ils ont à dire ; même s'ils ont quelque chose d'humoristique à dire, ils savent garder leur sérieux jusqu'au bout pour créer l'effet.

ROGER. — *Et, la correction du langage ?*

RAYMOND. — D'abord, en début d'année quand on a des enfants qui arrivent, tout neufs, aucune correction ne se fait. L'important c'est qu'ils sachent qu'ils ont le droit de dire des choses et que la forme au départ, importe peu ; d'autant plus qu'on sait bien que les premières fois qu'ils parlent en public, devant un grand auditoire, les adultes ont beaucoup de peine à faire des phrases correctes qui se tiennent. Alors, au début, on ne corrige rien ; puis il y a une ou deux tournures qui sont vraiment difficiles à comprendre, à saisir, au nom de la clarté de l'explication : « Qu'est-ce que tu as voulu dire, c'est bien ça que tu as voulu dire ? » Je le formule autrement ou un autre élève lui dit : « Ah ! c'est ça que tu voulais dire ? » Petit à petit, il y a une mise en place des tournures et des formules. Je n'ai jamais pratiqué le magnétophone comme gendarme du langage, et je pense que jusqu'en fin de la sixième je laisse chacun employer

son langage quotidien, qui est un langage de famille et qui se perfectionne mais, par rapport à son milieu, non pas pour devenir un beau parleur bourgeois, si c'est un ouvrier, et non pas pour devenir un faux langage populaire, dans un milieu bourgeois. On lui demande une correspondance à ce qu'il a à dire et on ne s'étonne pas qu'il y en ait qui fassent des phrases mieux que d'autres avec un vocabulaire différent.

ROGER. — *Est-ce que le théâtre joue dans ta classe un rôle thérapeutique ?*

RAYMOND. — Le théâtre étant une affaire de groupe, permet à ceux qui sont assez craintifs d'être les éléments d'un groupe et de pouvoir, à ce moment-là, disparaître un tout petit peu mais être présents tout de même. Et alors, la critique qu'on fait régulièrement après les activités, fait apparaître aux gens qu'ils sont valables. Alors, le théâtre est vraiment thérapeutique, si on veut parler ainsi. Quand André est allé chez Jean Piguet et qu'il a fait des sketches, il a connu la critique positive des enfants qui ont dit : « Mais tu devrais faire du théâtre, tu as le sens du comique, tu as une facilité d'expression énorme. » C'était pour lui la première fois qu'on lui disait qu'il était valable ; il a ressenti cela, dit par la collectivité et c'était beaucoup plus fort, que dit par un bonhomme.

ROGER. — *Le passage à l'écrit ?*

Le texte libre n'est pas un exercice scolaire pour nous

RAYMOND. — Je dois dire d'emblée qu'à propos du texte libre, ça n'est pas une technique pour nous. L'écriture est nécessaire pour communiquer avec les autres, pour passer aux autres des informations soit d'ordre scolaire, soit d'ordre non scolaire. On écrit également quand on doit envoyer des lettres aux parents, on écrit quand on doit écrire à l'inspecteur, demander des autorisations, on écrit quand on correspond avec des gens, on écrit quand il s'est passé quelque chose d'important et qu'on veut le raconter, pas seulement en classe mais pour qu'on puisse en faire un stencil avec un dessin ou un lino. Comme on a des tas d'occasions d'écrire, par exemple faire le programme le matin, écrire au tableau noir, rédiger des tas de présentations, c'est continuellement qu'on écrit mais pas nécessairement des textes libres à valeur littéraire.

ROGER. — *Est-ce que tes enfants écrivent des poèmes ?*

RAYMOND. — Non, pratiquement pas de poèmes, mais par contre des histoires humoristiques. Disons que je valorise fort peu le poème.

ROGER. — *Pourquoi ? Par tempérament ?*

RAYMOND. — Ça me paraît très artificiel de faire sentir qu'il y a des choses qui sont poétiques et d'autres pas, il me semble qu'il y a beaucoup plus de poésie dans une histoire racontée. Ce matin, lorsque Léo racontait son histoire de chien qui lui sautait dessus, on peut très bien en faire un poème, mais le poème est-ce que c'est vraiment des règles fixes ou bien une certaine qualité de l'écriture qui fait que le texte demeure poétique ?

ROGER. — *Il n'y a pas de compétition entre les textes libres des enfants...*

RAYMOND. — L'expression écrite est toujours acceptée, il n'y a pas de vote, il n'y a pas d'exclusive pour qui que ce soit ; au contraire, si on écrit aux correspondants, on fait le maximum pour que tout le monde écrive quelque chose même si c'est peu. Si on a un journal de classe, tous les élèves y sont représentés ; s'ils ont encore la crainte de l'écriture on peut leur demander des dessins, des linos.

ROGER. — *Est-ce que dans tes réunions de coopérative tu intervienst pour que le groupe progressivement prenne conscience de sa vie collective ?*

RAYMOND. — Je fais très souvent l'analyse de l'évolution : « Il y a un mois, ça se passait comme ça ; regardez maintenant à quoi on est arrivé. » Pour les discussions, par exemple, quand de temps à autre on s'aperçoit que vraiment on a écouté, qu'on a laissé parler les gens, que ça s'est passé très bien, on dit : « Voyez, on y arrive quand même. Quand on pense qu'au début, on n'arrivait pas à finir les phrases dès que quelqu'un commençait à parler, il y en avait un autre qui coupait la parole au lieu d'attendre que tout soit dit. » La prise de conscience de

l'évolution fait qu'alors la classe se sent beaucoup plus comme un groupe qui vit, qui évolue, qui avance et puis elle veut son évolution finalement.

ROGER. — *«La critique des personnes» c'est ainsi que tu appelles les séances d'évaluation des progrès de chacun...*

RAYMOND. — Habituellement on demande à propos d'un élève : «Qu'est-ce qui est bien chez lui.» On passe en revue vraiment tous les aspects où on peut trouver des choses remarquables et ensuite il y a les réserves qu'on peut faire. L'idée fondamentale est d'évaluer des progrès. On lui demande toujours ce qu'il pense de ce qu'on a dit. Il peut tout de suite intervenir, réagir. Parfois ça ne se fait pas parce que ce n'est pas facile à dire. A la fin : «Qu'est-ce que la classe souhaiterait qu'il fasse encore soit pour l'ensemble de la classe, soit par rapport à lui-même ?» Par exemple à Katia, l'autre jour, on disait : «Tu nous fais toujours un coin où on ne peut pas mettre les pieds, il faudrait quand même qu'il y ait quelque chose qui se passe.» Ou bien : «Tu es tellement forte en théâtre, il faudrait que tu ailles au bout de ce que tu commences, tu manques de suite dans les idées, tu es pleine d'idées mais tu ne réalises pas.» Ce n'est pas du tout une critique qui va être notée et qui va faire l'objet d'une discussion avec les parents. C'est vraiment interne à la classe, ces choses-là ne sortent pas de la classe. C'est peut-être l'une des raisons pour laquelle c'est beaucoup plus profitable.

Les unités coopératives d'enseignement

ROGER. — *Comment est née l'idée des cheminées Freinet ?*

RAYMOND. — Les groupes Freinet existent déjà depuis longtemps en Suisse. Ils comprenaient au départ des isolés qui faisaient une pédagogie qui les intéressait beaucoup à cause de la place de l'enfant, à cause des techniques employées et du fait qu'enfin ils se libéraient. Or, dans l'histoire suisse du mouvement Freinet, il y a eu beaucoup de collègues qui se sont fait coincer finalement soit par l'administration, soit par les gens de la commune, soit par les parents. On ne savait pas bien pourquoi, on s'est longtemps demandé : Qu'est-ce que c'est ? Est-ce que c'est un type pas assez équilibré ? On cherchait surtout à mettre la faute sur les enseignants alors qu'il y avait là un mouvement beaucoup plus grave et profond. C'est que l'innovation isolée fait peur, soit aux collègues, soit aux parents, ce qui fait qu'il y avait une sorte de crainte de ces farfelus qu'on admirait pour des tas de raisons et chez qui on allait piquer des techniques. On ne voulait pas voir ce qui se passait chez eux en profondeur. Alors, nous, après deux ou trois expériences assez dures, on a voulu essayer de rompre l'isolement pédagogique dans lequel on se trouvait, pour que les collègues, étant côte à côte, puissent se voir travailler et qu'il y ait une sorte de régulation par la façon de se voir au travail et puis pour pouvoir recourir beaucoup plus vite à l'autre que l'on ne faisait avec une réunion par semaine ou par quinzaine. Le postulat même de la pédagogie coopérative demandait une collaboration sur le lieu de travail et pas simplement hors des lieux de travail. Sur les lieux de travail, ça voulait dire qu'il fallait rechercher une formule dans l'enseignement public avec, pour la joie des enfants, la continuité ; pour la solidité individuelle de chacun, une équipe pédagogique qui rende compte de la pédagogie collective, coopérative de Freinet. Alors comment faire pour faire accepter cela par les autorités ? On a dû d'abord établir des documents pour justifier le fondement pédagogique de l'enseignement lui-même, les raisons psychologiques de la continuité, pour l'enfant et de l'équipe pédagogique, pour les enseignants. Pour les autres enseignants, comment les sécuriser pour qu'ils ne se sentent pas attaqués par ces enseignants qui se regroupaient entre les différents types d'enseignement ? Il fallait se présenter devant les autres enseignants. On a fait des articles dans le journal *Educateur* qui recouvre l'ensemble de l'enseignement romand, et on s'est présenté devant l'assemblée de la S.P.G. (Société Pédagogique Genevoise), groupement corporatif des enseignants primaires et enfantins, en exposant nos thèses et en demandant si oui ou non ils appuyaient la démarche du comité auprès des autorités, pour obtenir ces unités coopératives d'enseignement. Le début de la réflexion et de la recherche c'est le congrès Freinet de Lausanne en 1971 et les premières

démarches officielles datent de 1973 puis 1974 et enfin, maintenant, devant le corps enseignant, c'est début de l'année 1975. Tout un travail s'est fait auparavant auprès des collègues qu'on connaissait, des copains, de ceux qui avaient fait des études avec nous, et avec le comité de la S.P.G. (Société Pédagogique Genevoise). Alors, à l'étonnement général en cours de l'assemblée, alors qu'on pensait avoir des oppositions très vives et même une sorte de cassure en deux du corps enseignant, sur les 250 participants ayant le droit de vote, il n'y a eu que quatre opposants et une dizaine d'abstentions : le droit de regroupement des enseignants, la continuité pédagogique et la coexistence dans une école publique de deux types de pédagogie différents étaient ainsi reconnus.

ROGER. — *Vous avez demandé des franchises ; quelles étaient ces franchises et comment ont-elles été ressenties par les autres maîtres qui pouvaient penser que vous auriez des privilèges plus que des franchises ?*

RAYMOND. — Je crois que les franchises demandées étaient extrêmement raisonnables. Ce n'était pas des franchises qui nous mettaient hors du courant général de la réforme suisse. C'était, finalement, anticiper des tas de demandes que d'autres voudraient bien formuler. Par exemple, à propos du matériel scolaire : de ne pas avoir de matériel standard qui nous arrive de l'administration, mais pouvoir gérer un budget libre pour que chacun puisse diversifier, par exemple, ses travaux manuels, ses activités scolaires. Avoir des classeurs plutôt que des cahiers, avoir une marge de manœuvre pour ne pas être tout à fait standardisé. Tout le monde le veut, bien entendu. Même pour le mobilier : il y a des tas de gens dans la république qui sont persuadés que la solution des bancs n'est pas la seule solution possible pour faire un enseignement. On a également demandé des franchises pour le programme : tout le monde est bien d'accord que les programmes encyclopédiques sont imbuables. On a précisé ce qu'on entendait par programme encyclopédique et programme cadre et on a demandé des franchises très nettes là-dessus, en sachant bien qu'apprendre à apprendre est plus important que d'apprendre par exemple, pour la géographie, tous les noms de la Suisse Allemande pour petits Suisses français !

ROGER. — *Et pour l'évaluation ?*

RAYMOND. — Pour l'évaluation, on a demandé également des franchises qui, je crois, libèrent un peu tout le monde parce que plus personne ne croit aux notes, mais tout le monde dit, pour le moment, qu'on ne voit pas par quoi les remplacer. Ce qu'on a proposé comme évaluation globale du développement de l'enfant, finalement enchante des tas de gens parce qu'on ne voit pas pourquoi on ne tiendrait pas compte de la responsabilité que les enfants arrivent à prendre, de la volonté avec laquelle ils travaillent ; pourquoi ils sont jugés, pour aller plus loin dans leurs études, sur l'orthographe et le calcul et sur quelques problèmes...

Roger. — *Alors que l'obstacle corporatif est levé, comment se présentent les obstacles administratifs ?*

Essayer de rompre l'isolement pédagogique sur les lieux du travail.



Du côté de l'administration

Précisément, l'administration dont j'ai rencontré quelques représentants est prête à revoir ce projet avec plus d'attention après le vote favorable de l'assemblée corporative. Elle considère néanmoins que son rôle ne peut pas se limiter à donner le feu vert. Il y a l'épineuse question du contrôle des maîtres et de l'évaluation des résultats scolaires.

Dans les établissements élémentaires, des épreuves étalonnées sont distribuées plusieurs fois dans l'année. L'administration semble en retirer une certaine sécurité : les maîtres respectent une cadence d'enseignement et les résultats semblent estimés «objectivement». Mais ce système est-il compatible avec une éducation qui se centre sur l'enfant et non sur le programme ? C'est toute la question.

Une nouvelle forme de contrôle continu est à prévoir pour les «cheminées Freinet» et l'évaluation doit pouvoir porter également sur certaines qualités essentielles d'une éducation moderne : l'aptitude à exprimer oralement et par écrit une opinion, l'aptitude à organiser son travail, à se documenter, à rédiger une monographie, à explorer une situation sous son aspect mathématique, à animer des réunions.

Pourquoi ne pas accorder à l'unité coopérative d'enseignement l'assistance dont elle a besoin et qui est triple : pédagogique, scientifique, administrative ? Un directeur de trois membres (un conseiller pédagogique, un professeur des sciences de l'éducation, un inspecteur) apporterait aux équipes pédagogiques sa lucidité bienveillante. Il ne s'agit pas de tolérer les unités coopératives mais de les aider à vivre, à rayonner à Genève et bien au-delà de la ville.

RAYMOND. — L'obstacle administratif était justement fondé, en partie, sur la division que ça créerait dans le corps enseignant. Comme ils ne peuvent plus s'appuyer là-dessus, maintenant je pense que ce ne sera plus un argument utilisable par l'administration. L'administration fait des réserves pour le clivage dans la population. Alors, on a également proposé une façon de recruter les élèves qui ne soit pas le choix des parents, pour l'instant. Elle passera comme habituellement par l'inspecteur qui fixe les effectifs des classes, à charge après coup si vraiment les parents trouvent la pédagogie qu'on applique trop différente de l'éducation qu'ils font à la maison, de demander des déplacements qui seront alors compensés par ceux qui auraient fait la demande dans le sens contraire, pour avoir une éducation plus libre. L'école de ville a des demandes beaucoup plus diversifiées en matière d'enseignement que le milieu campagnard homogène. Aussi les administrations ont une peur panique de ce qui pourrait être un excès de demandes pour un type de formation et ne veulent pas tenter l'aventure pour l'instant. Je crois que là est le principal obstacle.

ROGER. — *Est-ce que l'enseignement secondaire n'est pas amené à formuler un certain nombre de craintes parce qu'il est habitué à recevoir des élèves du premier type, c'est-à-dire ayant des connaissances encyclopédiques, grammaticales, orthographiques ou autres ?*

RAYMOND. — On a prévu déjà cette difficulté, et depuis des années, on est en contact avec des groupes d'enseignants du second degré qui reçoivent les élèves des classes comme celle-là, et on essaie de constituer des équipes de recherche pour une autre pédagogie. Au cycle du Marais, à côté de chez nous, qui reçoit habituellement nos classes, il y a déjà une vingtaine de professeurs qui travaillent en équipes, qui essaient de voir le problème de l'arrivée de ces enfants qui sont peut-être moins munis de connaissances mémorisées mais qui ont tout un tas d'autres qualités qui ne sont pas exploitées là-bas ou qui sont gênantes même, comme une autonomie, une possibilité critique beaucoup plus grande que les autres, une aptitude à l'organisation beaucoup plus grande, une liberté beaucoup plus grande devant l'enseignant.

ROGER. — *Pour constituer une «cheminée» Freinet dans une école élémentaire, mettons de 18 classes, vous seriez 6 classes ; le recrutement des enseignants n'est pas fait par une commission paritaire comme cela se fait dans d'autres pays, comme en France par exemple, mais relève de la seule décision du chef du département ?*

RAYMOND. — Chaque année, il y a des listes de postes à pourvoir qui circulent, soit parce qu'il y avait des demandes de changement, des gens mis à la retraite ou des malades. On a la possibilité de formuler des demandes. On ne lèse pas des enseignants quand on s'introduit tranquillement dans un endroit qui nous paraît bien choisi, simplement on occupe des postes libres.

ROGER. — *Comment vois-tu la relation entre la «cheminée» Freinet dans une école élémentaire et les autres instituteurs ?*

RAYMOND. — Je crois qu'on va considérer cas par cas. On garde l'organisation actuelle : un maître principal (ou directeur) qui est responsable de l'école sur le plan administratif. Avec le corps enseignant et le maître principal, on va établir un règlement interne, compte tenu des franchises qu'on a obtenues. On va proposer, par exemple, le décloisonnement des ateliers, d'abord des ateliers de travaux manuels, peinture ou autre qui sont les plus facilement abordables pour l'ensemble du corps enseignant. Puis on va chercher à intégrer nos activités avec les leurs : visites dans nos classes, possibilité de décharger un collègue voisin qui ne ferait pas partie de la «cheminée». On lui surveillerait sa classe, on lui tiendrait sa classe, on s'occuperait de ses élèves pendant les ateliers pour qu'il puisse, lui, circuler dans les classes voir ce qui s'y passe. Evidemment une collaboration au niveau du matériel, de travaux sur le français, sur les maths, les monographies, s'établirait. Les maîtres appelés communément «traditionnels» ne demandent qu'à évoluer pour peu qu'on leur rende l'évolution possible. A cet égard, les «cheminées Freinet» pourraient être un facteur de changement, un changement défini coopérativement entre tous les maîtres, un changement, non dans la conformité ou le conformisme, mais dans une diversification qui correspond à la génération actuelle des enfants, des parents et des maîtres... peut-être même des administrateurs...

JALONS

Manifeste du Parti Socialiste Genevois

La formation des maîtres :

Nous nous limiterons aux principes suivants :

— Pour tous les ordres d'enseignement, la formation doit être universitaire ou équivalente. Toutefois, les personnes qui se destinent à l'enseignement auraient avantage à travailler périodiquement dans un autre milieu que celui de l'école. Dans certains cas, on peut admettre que des personnes soient admises à enseigner lorsqu'elles ont suivi d'autres voies que la filière académique ;

— D'une façon générale, la formation doit être plus poussée et tenue constamment à jour. Dans la perspective d'exigences de formation plus fortes pour l'ensemble de la fonction enseignante, l'éventail des rémunérations doit tendre à se réduire plutôt qu'à augmenter, et il faut démasquer toute tentative de diviser le corps enseignant par des discriminations fondées sur la considération ou le salaire ;

— La formation des enseignants sera orientée vers une formation à l'animation de la classe, du fait que le maître recourra moins à l'enseignement *ex-cathedra*, mais apprendra à ses élèves des méthodes qui leur permettront d'acquérir des connaissances, de choisir des informations, de se former à la réflexion, d'affiner leur sens critique et de continuer eux-mêmes leur éducation après leur sortie de l'école ;

— Dans une école ouverte (voir chapitre «l'éducation aux activités sociales»), le maître sera un animateur de l'éducation permanente ;

— Il recevra une formation psycho-pédagogique plus approfondie et plus concrète qui l'aidera à adapter son enseignement aux besoins des élèves et à connaître l'influence du milieu social sur la mentalité des élèves ;

— Au cours de ses études pédagogiques, il pratiquera le travail en équipe afin de pouvoir travailler aussi de cette manière avec ses élèves ;

— Cet entraînement au travail par groupes permettra aussi aux jeunes maîtres une action pédagogique en collaboration avec leurs collègues (*team teaching*) et une ouverture de leur propre discipline aux apports d'autres disciplines (décloisonnement de l'enseignement par des travaux inter-disciplinaires) ;

— Le nouveau maître sera formé et entraîné à l'utilisation des nouveaux moyens d'enseignement notamment audio-visuels ;

— Les maîtres en activité doivent pouvoir se renouveler périodiquement (année sabbatique, rencontres avec des pionniers de l'éducation, congrès, séminaires, congés d'étude, etc.).