La formation des maîtres secondaires dans le monde d'aujourd'hui

Autor(en): **Panchaud, Georges**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Études de Lettres : revue de la Faculté des lettres de l'Université de Lausanne**

Band (Jahr): **2 (1959)**

Heft 1

PDF erstellt am: **24.05.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-869920

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

LA FORMATION DES MAITRES SECONDAIRES DANS LE MONDE D'AUJOURD'HUI [1]

Permettez-moi pour commencer de dire au Conseil d'Etat, par l'entremise de Monsieur le Conseiller Pierre Oguey, combien j'ai été sensible à l'honneur qu'il m'a fait en me chargeant de la chaire de pédagogie et de la direction des études pédagogiques des maîtres secondaires. C'est une double tâche dont je sens pleinement la lourde responsabilité.

Je remercie le président de l'Ecole des sciences sociales et politiques de ses aimables paroles d'accueil. Pour enseigner la pédagogie, il faudrait être philosophe, psychologue, sociologue, théologien, médecin, que sais-je encore? Je ne suis qu'un praticien doublé d'une moitié d'historien.

Le Conseil de l'Ecole a néanmoins cru pouvoir proposer ma nomination. Je lui exprime ma gratitude de cette preuve de confiance. Convaincu de l'importance du facteur sociologique dans l'éducation, je suis particulièrement heureux d'appartenir à une Ecole de sciences sociales et politiques et me réjouis de collaborer à ses travaux.

*

* *

Il est de tradition en pareille circonstance d'exprimer sa reconnaissance à ceux qui, au cours de la vie, ont contribué à votre formation. Cette tradition est particulièrement justifiée dans le cas d'un professeur de pédagogie qui doit beaucoup à tous les éducateurs, bons et moins bons, qu'il a rencontrés. Qu'il me soit permis de n'en nommer que quelques-uns.

---

[1] Leçon inaugurale prononcée le 29 octobre 1958, à l'Ecole des Sciences sociales et politiques de l'Université de Lausanne, par M. Georges Panchaud, professeur de pédagogie.

Il est naturel que je pense, en premier lieu, à mes parents avec une toute particulière gratitude.

Du Collège de Vevey, le nom de Louis Lavanchy m'est resté très cher ; il représente. dans mes souvenirs, le maître par excellence.

Je resterai toujours le débiteur de tous mes anciens professeurs de la Faculté des Lettres ; je voudrais pourtant adresser un hommage très spécial à Monsieur le Professeur Georges Bonnard. Il savait avec une rare efficacité allier les exigences de la science aux besoins de notre future carrière. Derrière son aspect réservé, se cache une grande bonté dont j'ai senti les effets à un moment difficile de mes études.

Comment ne pas mentionner ceux qui ont guidé mes premiers pas dans l'enseignement, les directeurs de l'Ecole nouvelle de Chailly, Louis Vuilleumier et Etienne Reymond ? Comment ne pas remercier les nombreux maîtres qui ont été mes collaborateurs, de ce qu'ils m'ont appris, et, tout particulièrement, le corps enseignant de l'Ecole supérieure de Jeunes Filles ?

Je n'aurais garde d'oublier ici M. Marcel Monnier et mes collègues de la Commission générale de réforme, avec lesquels j'examine et réexamine, depuis cinq ans, les problèmes de l'enseignement secondaire.

Enfin, je pense avec affection à mes anciens et anciennes élèves, qui ont été les meilleurs éducateurs du pédagogue.

Ce doit être un assez rare privilège que de pouvoir saluer deux de ses prédécesseurs. Je voudrais adresser ici un très respectueux hommage à Monsieur le Professeur Auguste Deluz, dont l'action sur l'enseignement dans ce canton a été grande et dont l'intérêt pour la pédagogie ne diminue en rien avec les années.

Et comment dire, en quelques mots, ce que je dois à Monsieur le Professeur Louis Meylan ? Il a été pendant un an mon maître à Vevey ; j'ai eu le privilège de travailler à ses côtés à Villamont ; j'ai maintenant le périlleux honneur de lui succéder dans une chaire qu'il a illustrée. — Se rend-on toujours assez compte de l'influence qu'ont exercée ses nombreuses publications et surtout son œuvre maîtresse «Les Humanités et la Personne» ? Sait-on que M. Meylan peut être considéré chez nous comme le père spirituel de la réforme en voie de réalisation ? Il suffit, en tout cas, de se rendre au-delà de nos frontières pour se rendre compte à quel point son autorité est étendue et indiscutée.

Pour ceux qui vous connaissent bien, cher Monsieur, et je m'honore d'être de ceux-là, vous n'êtes pas seulement l'auteur d'une philosophie personnaliste de l'éducation, cohérente et hautement inspirée, l'exemple d'une culture puisée aux sources les plus riches

et les plus diverses, vous êtes aussi l'homme capable de se pencher sur les plus petits détails de la vie scolaire et celui qui sait accueillir, conseiller et encourager tous les pédagogues qui s'adressent à vous.

En choisissant pour sujet de cette leçon « La formation des maîtres dans le monde d'aujourd'hui », c'est encore un hommage que je rends à vos propres efforts dans ce domaine. Il y a déjà fort longtemps que vous combattez pour la solution qui est proposée à l'heure actuelle.

Mesdames et Messieurs,

La pédagogie n'a pas de frontières. Constamment, elle empiète sur le domaine d'autres sciences et surtout elle est l'affaire de tous puisque chacun de nous en est, successivement, le sujet et l'instrument. Est-ce pour cette raison que la littérature pédagogique est d'une si décourageante profusion ? Non seulement tous les grands penseurs de Platon à Bergson ont fait une part dans leurs œuvres à l'éducation, non seulement la production des seuls spécialistes de la pédagogie atteint plus du demi-millier d'ouvrages par an, mais il n'existe pratiquement pas un journal, pas une revue qui ne publie d'innombrables articles allant de la lettre d'un père de famille indigné à cette « défense et illustration de l'humanisme » digne de la première page d'une publication scientifique.

Tout, en pédagogie, semble avoir été dit et redit, les idées les plus saugrenues aussi bien que les vérités les plus élémentaires. Quelle tentation et quelle commodité lorsque vous vous lancez dans un sujet pédagogique ! Vous n'avez qu'à exercer votre jugement et à picorer ici et là. Avez-vous l'intention, par exemple, de dénoncer la surcharge actuelle des programmes, qu'à cela ne tienne ! Vous avez le choix entre les citations classiques de Rousseau, Montaigne ou Rabelais, mais vous pouvez remonter encore plus en arrière dans le temps et appeler Plutarque ou Platon à la rescousse.

Il peut cependant vous arriver par extraordinaire d'avoir une pensée qui vous paraisse personnelle. Hélas ! il ne faudra pas longtemps pour vous apercevoir qu'elle n'est pas originale et qu'elle a été exprimée par un autre avec tellement plus d'élégance et d'autorité, que vous n'avez plus qu'à vous effacer et à citer, à citer encore et toujours ! Bien plus, lorsque vous n'empruntez pas textuellement, inconsciemment encore vous plagiez ou paraphrasez.

Ce préambule n'était peut-être pas inutile pour expliquer les fréquentes citations dont cette leçon est jalonnée.

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

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

Reconnaissons que cette façon de partager le monde des enseignants en deux camps est, non seulement séduisante, mais qu'elle justifie tous les comportements ; on comprend la faveur qu'elle rencontre dans une partie du corps enseignant. D'un côté, les fortes personnalités — y compris les hurluberlus — de l'autre, ces êtres falots, dépourvus de toute fantaisie et réduits par cette même pédagogie à un modèle standard. Cette croyance en la souveraine vertu éducative du non-conformisme — que l'on prend pour le don pédagogique — et cette répulsion de la pédagogie — que l'on confond avec le pédantisme — sont les obstacles majeurs à l'amélioration de la préparation des maîtres secondaires.

C'est pourquoi, je désire aujourd'hui m'attacher moins à la manière dont ils devraient être formés qu'aux raisons, nouvelles et anciennes, qui rendent cette préparation plus nécessaire que jamais.

Le souci de la formation professionnelle est une des caractéristiques de notre époque. Un effort extraordinaire a été fait par l'Etat, comme par les organisations corporatives, pour améliorer le niveau de toutes les professions. Pour la seule ville de Lausanne, les exemples

---

[1] *Henri de Ziégler :* Le Collège de Genève, p. 95.
[2] Ibid., p. 96.
[3] *Albert Béguin :* De quelques périls, Revue « Esprit » XIII, 2/1955, p. 214.
[4] Ibid., p. 214.

abondent : écoles complémentaires pour les apprentis, écoles d'infirmières, de typographes, cours du soir, Université populaire, cours de maîtrise, institut pour l'étude des méthodes de direction d'entreprises, et d'autres encore, témoignent de ce souci d'une formation toujours plus approfondie devenue une absolue nécessité aujourd'hui.

Le paysan ne peut plus ignorer la chimie agricole et l'emploi des machines, le maître d'état doit établir des devis ; il ne lui suffit plus d'être habile de ses mains. Les découvertes scientifiques contraignent le médecin à étendre le champ de ses connaissances. En effet, le maître menuisier qui se trompe dans ses offres de soumission, le médecin qui n'est pas au courant des dernières recherches seront évincés par des concurrents mieux avertis. « C'est la loi », comme dirait Roger Vaillant.

La préparation des maîtres secondaires a-t-elle suivi la même évolution ? Nous nous permettons d'en douter. Cependant, dira-t-on, les raisons qui obligent les autres professions à étendre leur formation ne sont pas valables pour celle-ci, les buts poursuivis étant suffisamment élevés pour mettre l'enseignement à l'abri des contingences extérieures et passagères.

J'espère ne choquer personne en prétendant que la somme des connaissances qui étaient nécessaires pour enseigner des langues anciennes ou modernes à un enfant de 1858 est restée, à peu de choses près, la même en 1958. Si, dans les disciplines scientifiques, la matière a été bouleversée, ce qui peut être enseigné à des enfants reste limité, comme pour les autres disciplines, par la faculté de compréhension des élèves. Ainsi, à la différence du médecin qui doit en savoir beaucoup plus aujourd'hui que hier, le maître secondaire ne doit pas avoir nécessairement des connaissances scientifiques beaucoup plus étendues ; ce qui ne veut pas dire, je m'empresse de le souligner, qu'il aurait tort de les acquérir.

En réalité, trois éléments se sont modifiés, du tout au tout, depuis une cinquantaine d'années. Ce sont, d'abord, le monde dans lequel vit l'enfant, ensuite, la connaissance que nous avons de cet enfant, et, enfin, la « clientèle » de nos collèges secondaires.

La révolution scientifique et industrielle, véritable raz de marée, ne s'est pas arrêtée, comme par miracle, au pied de la citadelle de l'enseignement secondaire. Il y a quelque illusion à user son énergie à mettre celle-ci à l'abri des forces tumultueuses de la vie. En fait, l'école secondaire a, bel et bien, subi une grande évolution qui a modifié sa structure et qui devrait modifier ses programmes et ses méthodes. C'est de ce phénomène qu'il faut partir lorsque se pose la question de la formation actuelle des maîtres.

Quelles sont les causes de ce changement ? La liste en a été bien souvent dressée par ceux qui se préoccupent de l'adaptation de l'école à la vie. En voici les principales :

La répartition de l'emploi a subi de profondes modifications sous l'effet de la mécanisation et de l'automation. Le besoin de travailleurs agricoles et d'ouvriers d'usine tend à diminuer tandis qu'augmente l'appel vers les activités dites tertiaires, activités qui réclament des études secondaires. Une image, empruntée à une récente conférence de M. Edouard Schneiter, montre les changements intervenus. « L'entreprise classique pouvait être représentée par un triangle. A la base se trouvait la masse des ouvriers. Au-dessus, la hiérarchie allait en se rétrécissant pour aboutir finalement au sommet constitué par le patron. Le triangle aujourd'hui s'est retourné. Les ouvriers sur le front de la production sont de moins en moins nombreux ; ils constituent en quelque sorte une élite. En revanche, les échelons intermédiaires au-dessus d'eux sont devenus la masse et, au sommet, la direction s'est considérablement élargie et prend une forme collective. » [1]

Il est clair que c'est à notre école secondaire que revient le devoir de préparer les cadres de la direction d'une pareille entreprise, mais aussi ses échelons intermédiaires. Notre Président, M. le Professeur Pierre Jaccard, a souligné, dans son ouvrage « Politique de l'emploi et de l'éducation » [2], cette interdépendance des facteurs économiques et scolaires.

Dans cette redistribution du travail humain, les activités techniques, économiques et sociales l'emportent de plus en plus sur les traditionnelles professions libérales. Cela demande une orientation beaucoup plus nuancée et plus diverse de nos élèves.

On ne peut plus se faire aujourd'hui une situation par ses aptitudes propres et par sa seule initiative. Le type du « self-made man » est en voie de disparition. Partout on réclame des diplômes. Le certificat d'études secondaires et le baccalauréat deviennent, à tort ou à raison, les passeports indispensables à l'entrée d'un nombre croissant de professions.

---

[1] *Gazette de Lausanne* du 14 octobre 1958. Compte rendu de la conférence d'Edouard Schneiter sur « La transformation des structures sociales et les problèmes du personnel ».

[2] Chez Payot (Lausanne, 1957).

L'élévation du niveau de vie, le développement des moyens d'information ont fait naître un appétit de culture dans toutes les classes de la population. Qu'on pense à la prolifération des journaux, au rôle de la radio, du cinéma, aux efforts faits pour mettre à la portée de chacun les livres, les disques, les œuvres d'art ! Les facilités de transport, jointes aux vacances plus longues, ouvrent des horizons nouveaux et suscitent l'intérêt dans des domaines jusqu'ici inconnus d'une grande partie de la population. Certains jugent cette curiosité très superficielle et ne voient pas sans crainte cette vulgarisation des choses de l'esprit. Même s'ils ont raison, ce désir de s'instruire est un fait réel qui a pour principal effet de pousser les parents à envoyer leurs enfants acquérir, à l'école secondaire, cette culture générale qu'ils regrettent de ne pas avoir reçue eux-mêmes.

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

La psychologie et la pédagogie expérimentale ont apporté, depuis le début du siècle, des connaissances sur l'homme et surtout sur l'enfant que des éducateurs professionnels n'ont plus le droit d'ignorer, ni de négliger. Quand bien même ils refuseraient de prendre au sérieux ces sciences et s'en désintéresseraient, ils ne peuvent empêcher les découvertes modernes de pénétrer dans leur classe. On sait, en effet, la large diffusion donnée dans la presse aux idées nouvelles sur l'éducation, le développement des offices médicaux-pédagogiques et le succès des écoles de parents. Ce sont à ces sources qu'un nombre toujours plus grand de pères et de mères puisent des directives sur la manière d'élever leurs enfants en même temps que des arguments qui les mettent en mesure de critiquer l'école.

Bien connaître la psychologie de l'enfant, c'est permettre au maître, non seulement, de mieux connaître ses élèves et ainsi de mieux travailler avec eux, mais c'est encore les protéger contre les effets excessifs produits par cette même psychologie.

Nous nous trouvons en pleine crise d'autorité. Les principes éducatifs fondés sur la morale chrétienne sont progressivement abandonnés. Les théories des psychologues ont permis d'expliquer le comportement de l'enfant, mais elles ont créé un certain trouble dans l'esprit des parents aussi bien que dans celui des maîtres. S'ils connaissent les erreurs à ne pas commettre, ils savent moins bien comment ils devraient intervenir et, dans le doute, préfèrent s'abstenir. Il devient d'ailleurs presque impossible d'élever ses enfants selon ses propres

idées tellement est forte l'emprise du milieu ambiant. Les mœurs se modifient et tendent à devenir internationales sous l'influence des journaux et surtout du cinéma. On connaît l'ascendant sur les adolescents d'un James Dean et de bien d'autres acteurs.

Les effets de cette sorte de démission de la famille se font sentir partout où des jeunes sont réunis, donc particulièrement à l'école. Le maître doit, de plus en plus, faire œuvre d'éducateur, si ce n'est de rééducateur.

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

De plus, la diminution de la durée de travail des adultes a fait surgir une difficulté nouvelle : les obligations scolaires de l'enfant mettent obstacle aux loisirs des parents.

Ainsi les rapports entre l'école et la famille ont pris un aspect très différent. L'école ne peut plus monopoliser l'élève à son usage exclusif car elle n'est plus le centre de sa vie ; la famille entend partager avec elle le soin d'occuper l'enfant en dehors des heures de classe. Certaines questions, celle des devoirs à domicile notamment, prennent alors une importance déterminante et disproportionnée dans les jugements portés sur l'institution scolaire.

Remarquons, enfin, que le maître n'est plus la seule source d'information de l'enfant. Cette constatation n'est pas nouvelle ; ce qui maintenant est différent, c'est le rôle joué par les apports étrangers à l'école. Alors que la famille, l'Eglise, les camarades, les lectures n'étaient autrefois que les compléments naturels et indispensables de la formation éducative, la presse, la radio, le cinéma et la télévision en sont, eux, les concurrents. De redoutables concurrents qui savent habilement susciter l'intérêt, présenter avec beaucoup d'attrait des sujets scolaires ou d'autres que l'école néglige de traiter alors qu'ils passionneraient les élèves. La radio a même réussi le tour de force de revaloriser la mémorisation et l'érudition dans des concours du type « Echec et Mat ».

L'influence de ces concurrents est ainsi plus réelle, sinon plus heureuse, que celle du maître. De plus, absorbant une partie importante de l'énergie et de l'attention des enfants, ils rendent d'autant plus difficile le travail en classe.

Les facteurs que nous venons d'énumérer ont eu des effets considérables sur l'enseignement secondaire. Le plus important est une augmentation continuelle, dans tous les pays, du nombre des élèves qui se présentent à l'école secondaire. [1]

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

Comment ouvrir davantage les portes de nos collèges pour satisfaire aux impératifs sociaux, sans abaisser le niveau des exigences en dessous duquel il n'est plus d'enseignement secondaire digne de ce nom ? Telle est, on le sait, la question cruciale. Bien des maîtres refusent purement et simplement de céder devant cet afflux d'enfants et continuent à vouloir les juger selon des critères établis pour la société d'il y a quelques siècles. Les faits sont pourtant là, ils sont irréversibles. Je crois que ceux qui voient dans toute transformation de nos institutions scolaires un péril mortel pour les humanités se trompent. Le moyen le plus efficace de sauvegarder les valeurs de l'esprit est de les intégrer aux conditions du monde actuel plutôt que de les croire indissolublement liées à des modes d'existence périmés.

La solution au problème que pose cette arrivée massive d'élèves ne peut être trouvée que dans une adaptation des méthodes et de la structure de notre enseignement. C'est pourquoi l'école secondaire ne doit pas craindre d'ouvrir de nouvelles sections, de revoir ses programmes et sa manière d'enseigner. C'est pourquoi aussi, il importe que la préparation professionnelle des nouveaux maîtres leur permette de dominer les tâches éducatives qui s'ajoutent à leur rôle traditionnel d'enseignant.

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

---

[1] De 1947 à 1957, la population scolaire vaudoise a augmenté de 36,3 %. Les écoles primaires et primaires supérieures n'ont augmenté que de 32,9 % tandis que cette augmentation est de 54,3 % dans les écoles secondaires (de 61 % même, si l'on ne tient compte que des enfants en âge de scolarité).

Les solutions varient cependant d'un pays à l'autre ; elles peuvent se ramener aux quatre types que voici :

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

Ailleurs la formation scientifique et pédagogique est donnée simultanément dans le même établissement. C'est le système pratiqué aux Etats-Unis.

Ailleurs encore, on fait une nette distinction entre ceux qui enseigneront aux élèves de plus de 14, 15 ans et ceux qui dirigeront des classes de plus jeunes enfants. Les premiers reçoivent une formation essentiellement universitaire, les seconds entrent dans des écoles normales moyennes.

Dans d'autres pays enfin, le futur maître, une fois en possession de son grade universitaire, commence sa préparation pédagogique théorique et pratique. Celle-ci dure de une à trois années.

La France a choisi ce système en instituant le CAPES (certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré). Il se fait après la licence. Il a ceci de particulier qu'il est un concours fondé sur les connaissances scientifiques des candidats. Tous les futurs maîtres ne sont donc pas admis à bénéficier de cette préparation.

D'une manière générale, c'est le système séparant complètement, dans le temps, la partie scientifique de la partie pédagogique qui tend à prévaloir comme étant la solution la plus logique et la plus efficace.

Comment se recrutent les maîtres secondaires ? Quels sont les motifs qui engagent des jeunes gens à choisir cette profession ?

A cette question, le Dr René Allendy dans son ouvrage « L'enfance méconnue » répond non sans une certaine férocité :

« Ceux qui éprouvent plus de joie à asservir qu'à égorger se font gardes-malades, gardiens de fous ou de prisonniers, mais surtout pédagogues, car il n'est pas de situation qui confère un plus grand sentiment de puissance que de trôner sur une classe d'élèves apeurés, avec le despotisme d'un tyran asiatique... Les sadiques éprouvent une attirance toute particulière pour les enfants. Un grand nombre de gouvernantes, instituteurs, professeurs d'enseignement secondaire,

surveillants, bonnes d'enfants, etc., présentent à l'analyse des tendances nettes au sadisme. Cela constitue un des fléaux de l'enfance. »[1]

C'est déjà ce qu'écrivait, il y a quatre siècles et demi, mais en termes moins scientifiques, Erasme dans son « Eloge de la folie » :

« Commençons par les pédants qui enseignent la grammaire. Ce serait sans contredit l'espèce d'hommes la plus misérable, la plus à plaindre... si je n'adoucissais, par un certain genre de folie, les misères du triste métier qu'ils exercent... »

« ... heureux par mes bienfaits, ils se croient les premiers de tous les hommes. Quelles idées agréables ne se forment-ils pas de leur propre mérite, lorsqu'ils voient trembler, au gré de leurs mines et de leurs voix sévères et menaçantes, la troupe effrayée de leurs timides sujets... Mais ce qui les rend encore bien plus heureux que tout cela, c'est la grande idée qu'ils ont de leur érudition... »[2]

Je laisse le soin à d'autres d'établir si ces maîtres appartiennent au camp des « irréguliers » et des « hurluberlus » chers à MM. de Ziégler et Béguin, ou, au contraire, à celui des pédagogues pédagoguisant. Je préfère passer de ce qui n'est heureusement que la peinture de cas extrêmes et rares, à la situation telle qu'elle se présente réellement dans le canton de Vaud.

Remarquons, tout d'abord, que le choix de la profession se fait en deux temps. Pour entrer dans l'enseignement secondaire, il faut commencer par opter pour la Faculté des sciences, celle des lettres ou l'Ecole des Hautes études commerciales. Cette première décision ne lie nullement celui qui l'a prise et souvent l'étudiant ne veut pas se sentir engagé sur la voie du professorat. Le choix définitif se fait après les études. Il n'est ainsi pas possible de parler d'un recrutement des maîtres. Les étudiants choisissent librement leurs branches d'étude sans se préoccuper de savoir si l'enseignement secondaire a besoin de maîtres de langues modernes plutôt que de maîtres de langues anciennes, de maîtres de sciences plutôt que de mathématiques. Aussi longtemps qu'ils sont à l'Université, ils ne sont pas même candidats à l'enseignement ; cependant dès qu'ils en sortent, ils deviennent brusquement, et comme par génération spontanée, des maîtres dans tous les sens du mot.

Il est difficile, dans ces conditions, de déceler exactement les motifs qui engagent un jeune homme à choisir cette carrière. Presque toujours, c'est l'intérêt pour les études littéraires ou scientifiques qui

---

[1] *René Allendy :* L'enfance méconnue (Genève, 1942), p. 18-19.

[2] *Erasme :* L'Eloge de la folie (Paris, A l'Enseigne du Pot cassé), p. 103-104.

est à l'origine de la décision initiale. Pour les licenciés ès lettres, le professorat est pratiquement la seule issue offerte.[1] Parfois, l'étudiant suit simplement la loi du moindre effort : continuer à vivre dans le milieu scolaire auquel il est adapté lui paraît moins redoutable que d'affronter l'inconnu des autres carrières. Il peut y avoir quelquefois des motifs psychologiques plus compliqués, du genre de ceux décrits tout à l'heure ; c'est heureusement rare.

Il ne faut pas méconnaître non plus certains avantages matériels de l'enseignement : études relativement courtes, et, à défaut de traitements princiers, la sécurité et la retraite, enfin, de longues vacances.

Soulignons que le goût de l'enseignement et l'intérêt pour les enfants sont heureusement à l'origine de bien des vocations ; mais ces motifs n'apparaissent qu'une fois le jeune maître en activité.

Les raisons qui, en revanche, éloignent les jeunes gens du professorat sont connues. La perspective de gains plus élevés, le goût du risque et de l'indépendance, enfin la science et son prestige exercent sur les jeunes une attraction d'autant plus forte que les débouchés paraissent illimités.

Qu'on prenne cependant garde à ne pas mettre la charrue devant les bœufs. Si la communauté réclame beaucoup de chercheurs scientifiques, d'ingénieurs, d'économistes, de juristes, etc., où ceux-ci seront-ils préparés si ce n'est à l'école ? C'est pourquoi, dans l'ordre d'urgence, le recrutement de bons maîtres primaires et secondaires devrait être au premier plan de nos préoccupations. C'est un problème analogue à celui que pose l'actuelle pénurie d'infirmières.

Comment améliorer qualitativement et quantitativement ce recrutement du corps enseignant secondaire ? Sujet en soi, que j'aurais volontiers traité, si le temps qui m'est dévolu n'était limité et si je ne craignais d'abuser de votre patience.

Quelles que soient les raisons qui les amènent à l'enseignement, il nous semble évident que les futurs maîtres doivent être mis en état de remplir une fonction, répétons-le, plus complexe et plus difficile qu'elle ne l'était autrefois.

Leur préparation comprend deux aspects distincts : l'aspect scientifique et l'aspect pédagogique qui, loin de s'opposer, se complètent.

La formation scientifique est l'affaire des Facultés universitaires. Celles-ci ne se considèrent pas comme des écoles normales, en quoi elles ont parfaitement raison. Elles n'ignorent toutefois pas que la

---

[1] 87 % des licenciés ès lettres sortis de l'Université depuis une vingtaine d'années sont entrés dans l'enseignement secondaire officiel.

grande majorité de leurs étudiants se destine à l'enseignement et elles sont, de ce fait, obligées d'en tenir compte dans les conditions imposées pour l'obtention du diplôme d'Etat. Il y a là une hypothèque qui pèse sur la vie des Facultés. Ainsi le rôle de la Faculté des lettres serait d'amener l'étudiant à la maîtrise aussi parfaite que possible d'une, voire de deux disciplines, si l'organisation de l'enseignement secondaire se prêtait à un type de licence monovalente comme la licence française, par exemple. Or la spécialisation des maîtres est impossible dans les petits collèges et, dans les grands, on préfère, pour des raisons pédagogiques, confier au maître de classe quatre ou cinq enseignements différents afin d'assurer leur coordination et éviter certains des inconvénients résultant de la pluralité des enseignants.

Quand bien même ce principe n'est pas appliqué dans les gymnases et dans les classes supérieures des collèges lausannois, il oblige tous les étudiants à préparer des licences à branches multiples, puisqu'il n'est pas possible de prévoir la carrière qui attend chacun d'eux.

En introduisant une branche principale à la licence ès lettres, on a tenté de concilier les nécessités d'une formation élargie en vue des collèges et d'une formation plus spécialisée en vue du gymnase et de l'université. Le problème n'est toutefois pas complètement résolu. Il y a, en effet, toujours un certain danger à vouloir poursuivre deux buts à la fois, le danger d'une surcharge qui, en définitive, nuit aux études. En outre, si l'on prend vraiment conscience de la différence qui existe entre la psychologie d'un enfant de 10 ans et celle d'un adolescent et qu'on en tire les conséquences pédagogiques, on reconnaîtra que les qualités nécessaires aux maîtres des petites classes sont d'un autre ordre que celles convenant à ceux qui enseignent dans les classes supérieures. C'est à ces derniers que se réfèrent ceux qui prônent les originaux et vomissent les pédagogues. Ils oublient que devant une classe de gymnasiens, c'est souvent être pédagogue que d'être original, tandis que l'ordre, la régularité, l'égalité d'humeur répondent au besoin profond de sécurité des enfants.

Quand on pense à la préparation du maître secondaire, automatiquement on énumère les qualités intellectuelles propres à faire un bon professeur de gymnase. Ceux-ci ne sont pourtant qu'une petite minorité comparée à la masse de ceux qui ont à s'occuper de jeunes collégiens.

On me permettra de relever un point encore. Les professeurs de Faculté s'efforcent de faire acquérir à leurs étudiants des méthodes de travail qui leur seront par la suite très précieuses. Ce sont elles qui font d'eux des universitaires. Ces méthodes de recherche scientifique

ne peuvent pourtant pas être confondues avec les méthodes pédagogiques que le futur maître doit apprendre à connaître et à pratiquer. Savoir faire une explication de texte n'est pas savoir enseigner la lecture. Posséder à fond les mathématiques supérieures ne permet pas, *ipso facto,* d'expliquer les fractions ordinaires.

Car s'il est vrai que l'on enseigne bien que ce que l'on connaît bien, il n'est pas moins vrai que la manière d'enseigner est tout aussi importante que les connaissances acquises. C'est pourquoi, à côté d'une préparation scientifique, le futur maître recevra une formation pédagogique qui lui permettra d'éviter, en partie, les tâtonnements des débuts. Ces premières expériences, si elles sont instructives, s'obtiennent au détriment des premières volées d'élèves. Il s'agit encore d'éviter de graves erreurs de méthode et de comportement dont les répercussions se font parfois sentir tout au long d'une carrière. Il faut, par conséquent, pouvoir suivre et conseiller les débutants jusqu'à ce qu'ils aient appris à communiquer sous une forme adaptée aux élèves et aux conditions de l'enseignement collectif la science qu'ils viennent d'acquérir.

Ce passage du mode de pensée qui a été celui de l'étudiant, à celui des enfants auxquels le jeune maître va désormais s'adresser est des plus délicats ; de lui répond, en grande partie, l'efficacité de son action. Montaigne disait en parlant de l'attitude du maître à l'égard de son disciple : « Il est bon qu'il le face trotter devant luy pour juger de son train, et juger jusques à quel point il se doibt ravaler pour s'accommoder à sa force. A faute de cette proposition nous gastons tout : et de la sçavoir choisir, et s'y conduire bien mesureement c'est l'une des plus ardues besongnes que je sçache : et est l'effeict d'une haute ame et bien forte, sçavoir condescendre à ses allures puériles et les guider. »[1] Il ajoutait cette vérité trop méconnue : « Je marche plus seur et plus ferme à mont qu'à val. » Il est, en effet, tellement plus facile d'intellectualiser une question que de la mettre à la portée de tous.

La seconde initiation que recevra le candidat est d'ordre méthodologique. C'est peut-être ce terme qui suscite le plus de réserve. Immédiatement surgit « ce prêtre à demi laïque de la Méthode » auquel faisait allusion Henri de Ziégler. Or, il y a au moins trois manières de devenir esclave d'une méthode.

La première, la plus visible et la plus agaçante, consiste à s'enthousiasmer sans retenue pour une méthode toute nouvelle que l'on prend pour la panacée universelle.

---

[1] *Montaigne :* Essais, Livre I, chap. XXVI, Bibliothèque de la Pléiade, p. 161.

La deuxième forme, plus insidieuse et plus fréquente, guette celui qui par imitation de ses maîtres d'autrefois, s'attache à une méthode avec d'autant plus d'acharnement qu'il ne connaît ou ne veut en connaître aucune autre.

La troisième serait l'obéissance à une Méthode officielle et unique, sorte de cheval de Troie que les autorités tenteraient d'introduire dans la citadelle de la liberté de l'enseignement.

Que le corps enseignant et les étudiants se rassurent ! Il n'est dans les intentions de personne de proclamer l'infaillibilité de telle ou telle méthode. Ce serait mal connaître notre sens du relatif et l'importance que nous attachons au lien étroit qui doit exister entre la personnalité du maître et sa manière d'enseigner. Mes collègues savent que je donne raison au héros de Toepffer, M. Crépin, qui « n'éleva pas ses onze fils sans bien des vicissitudes provenant de la supériorité des méthodes, de la tâterie phrénologique et des engouemens de Madame son épouse »[1] et qui, après avoir chassé l'instituteur qui procédait du général au particulier, celui qui réduisait tout en nombres fractionnaires, et évité l'institution Parpaillozzi où la méthode était de faire autrement qu'ailleurs, finit par choisir le professeur Bonnefoi dont la devise était « faire comme on peut et pour le mieux ».

Rien ne pourrait être plus fâcheux qu'une réglementation uniforme. Il faut, cependant, reconnaître que toutes les méthodes ne sont pas bonnes ; quelques-unes sont dangereuses, plusieurs sont inefficaces. Ainsi l'enseignement de la méthodologie se proposera deux buts : mettre en garde le jeune maître contre des erreurs manifestes et lui présenter une gamme aussi riche que possible de manières d'enseigner avec leurs avantages et leurs désavantages. Il pourra alors choisir en connaissance de cause et non par mimétisme, traditionnelle routine ou amour de la contradiction.

Etudier, comparer, réfléchir, agir, n'est-ce pas là précisément la démarche de l'esprit sur laquelle repose notre enseignement ? Pourquoi ne serait-elle pas valable lorsqu'il s'agit du choix de la méthode pédagogique nécessaire à l'exercice de son métier ?

Des maîtres intelligents, d'une science et d'une culture remarquables, gaspillent une partie de leurs qualités et perdent un temps précieux faute de tenir compte de quelques notions de pédagogie. Jusqu'à quand, par exemple, continueront-ils à croire que le vocabulaire s'apprend efficacement par d'interminables listes de mots en ordre alphabétique, ou que la valeur d'un exercice est nécessairement proportionnelle à sa longueur et à l'accumulation de ses difficultés ?

---

[1] *Rodolphe Toepffer :* Histoire de M. Crépin, préface.

« Un boiteux dans le droit chemin, affirmait avec raison Bacon, arrive avant un coureur qui s'égare. »

Une formation pédagogique qui n'aboutirait qu'à former des robots serait un échec. Celle vers laquelle nous tendons doit être, bien au contraire, une libération. Cette libération que donne, à tout homme, la maîtrise de son métier et celle aussi qui l'arme victorieusement contre notre pire ennemi : la routine.

Si la méconnaissance de la pédagogie est en contradiction avec l'esprit même d'une formation universitaire, elle m'apparaît encore comme une forme d'incompréhension de l'enfant.

A une époque où la pédologie n'était pas inventée, Locke déclarait que pour enseigner le latin à Jean il fallait connaître le latin, mais aussi Jean. Aujourd'hui encore, il n'est pas superflu de rappeler que découvrir l'enfant au-delà de l'élève est l'un des impératifs pédagogiques auquel le maître doit se plier dès le début. Ce respect d'une personnalité en formation, riche de promesses et pleine d'inconnues, est le premier devoir de celui qui a choisi de vivre au milieu des jeunes. Il existe encore, malheureusement, des maîtres qui semblent ignorer l'enfant et ses manifestations naturelles pour ne voir que l'élève à qui ils doivent faire apprendre un programme scolaire. C'est dans cette perspective qu'ils le soumettent à des exigences de pensée, de raisonnement et de travail qui conviennent aux adultes et non aux enfants.

Le comportement du maître à l'égard de ses élèves, la manière d'enseigner peuvent-ils s'apprendre ? On soutient volontiers que l'apprentissage de cette profession est inopérant. On a le don pédagogique ou on ne l'a pas. Il est vrai que si une personne est absolument dépourvue d'aptitude pédagogique, on ne fera jamais d'elle un maître de valeur. Il vaudra mieux l'éliminer. Mais les autres ?

Le don pédagogique, estime le recteur de l'Académie de Strasbourg, René Hubert, n'est pas une faculté mystérieuse. Il est comme la synthèse des qualités fondamentales de l'éducateur : amour de l'enfant, foi dans les valeurs, sens de sa mission. « Il procède davantage de l'intuition directe que de l'intelligence réfléchie... Il enveloppe, si l'on peut dire, le sens du particulier, de ce qu'il y a de spécifique et d'original dans chaque nature enfantine, et, en même temps, il est la perception immédiate de ce qu'il y a à faire... pour gagner par le plus court le cœur ou la pensée de l'enfant... De telles qualités peuvent se développer, se fortifier, se préciser par la préparation professionnelle, elles ne s'acquièrent pas absolument par elle. »[1]

---

[1] *René Hubert :* Traité de pédagogie générale (Paris, 1952), p. 644.

J'ajouterai qu'il en est du don pédagogique comme du don artistique. Il y a des degrés dans le génie. Il est bien rare que les plus doués des musiciens ou des peintres n'aient pas gagné à cultiver leur don par des études théoriques et pratiques.

On aime aussi affirmer que plus grande est la préparation scientifique d'un maître, meilleur sera son enseignement. Si ce raisonnement est parfois vrai, de nombreux exemples prouvent à l'abondance qu'il est souvent faux. Rappelons cet avis de Michelet : « Autre chose est l'enseignement, autre chose est la science et la critique. »

Voyons maintenant pour terminer comment, pratiquement, devrait être organisée cette formation pédagogique des maîtres secondaires.

On sait peut-être qu'un plan nouveau a été établi par le Département de l'instruction publique et qu'il a déjà reçu un commencement d'application. Je n'en donnerai pas les détails, certains points étant encore l'objet de délibérations, mais j'en esquisserai rapidement les lignes directrices.

Le projet repose sur deux principes essentiels. Tout d'abord, la formation théorique et la formation pratique doivent être en étroite relation. Les cours de pédagogie ne prennent leur véritable sens qu'à partir du moment où le candidat est mis en présence de la réalité scolaire. Réciproquement, les expériences en classe perdent leur caractère accidentel et gagnent en profondeur lorsqu'elles s'intègrent dans les perspectives ouvertes par les cours théoriques.

Ensuite, le candidat doit pouvoir consacrer tout son temps à cette formation pédagogique. Aussi longtemps qu'il est absorbé par ses études en Faculté, il ne peut lui prêter l'attention qu'elle requiert. En conséquence, il a été décidé que la préparation pédagogique ne commencera qu'à partir du moment où le futur maître aura achevé ses études scientifiques. Il devra alors :

a) suivre les cours universitaires de pédagogie, psychologie, philosophie, histoire de la pédagogie et éducation comparée ;

b) donner un enseignement partiel d'une douzaine d'heures par semaine dans un collège ;

c) participer à des séminaires de didactique des branches de sa licence sous la direction de maîtres secondaires. Les candidats y donneront des leçons devant des classes et assisteront à celles de leurs camarades.

Précisons, car cela n'est pas sans importance, que les stagiaires recevront un traitement approprié pendant toute l'année que durera cet apprentissage.

Au sujet du stage pratique disons qu'il y a trois manières de le concevoir. Le candidat peut assister à quelques leçons isolées et

en donner à l'occasion une ou deux. Il peut aussi être placé quelque temps sous la direction d'un maître dans une classe et y assumer une partie de l'enseignement. C'est le système actuel. Enfin, on peut encore lui confier un enseignement partiel en prenant soin de contrôler de près son travail.

Le plan nouveau, par l'institution des séminaires de didactique spéciale et d'un enseignement partiel de longue durée, combine deux de ces systèmes. Il satisfait ainsi à deux exigences assez différentes posées par l'enseignement. La première est de savoir donner une bonne leçon. Cela demande de solides connaissances, une préparation consciencieuse ; la leçon doit être claire, ordonnée, stimuler l'intérêt et finalement apporter aux élèves quelque chose de valable. C'est l'aspect intellectuel de la tâche du maître.

La seconde exigence est de nature plus affective, pour ne pas dire plus humaine, plus administrative parfois aussi. Il faut assurer la bonne marche de la classe : savoir régler le rythme de travail tout au long de l'année, mesurer l'effort demandé, les devoirs à domicile en particulier, vérifier la solidité des acquisitions, doser son indulgence et sa sévérité, créer un climat favorable dans la classe, s'intéresser aux problèmes de chacun de ses élèves, les conseiller, les encourager, s'intégrer enfin dans la vie d'un établissement, collaborer avec ses collègues, son directeur et les parents.

Ainsi un bon enseignement n'est pas le résultat de la simple juxtaposition de leçons-modèles, mais celui d'une action éducative multiple. C'est pourquoi il est nécessaire de charger le stagiaire de la responsabilité d'un enseignement partiel sans la présence d'un maître, mais en le suivant suffisamment. Ce n'est que dans la durée que l'on peut se rendre compte de l'influence d'un maître sur ses élèves, de son autorité réelle et de l'efficacité de son enseignement. C'est aussi pendant cette année d'essai qu'on peut l'aider le plus utilement.

Il me faut encore réfuter une dernière objection. Pourquoi maintenir les cours théoriques de pédagogie ? Cette science, ou cette pseudo-science n'est-elle pas inutile et rébarbative ? Certes, elle n'est pas toujours gaie mais elle est parfois réconfortante. Quand dans un traité de pédagogie, à propos des qualités nécessaires à l'enseignant, vous découvrez la phrase suivante : « une intelligence exceptionnelle n'est pas indispensable, même au niveau de l'enseignement supérieur »[1], vous vous sentez rassuré au moment même où vous donnez votre leçon inaugurale !

---

[1] *René Hubert :* Op. cit., p. 631.

Certains pédagogues exagèrent, j'en conviens. Rousseau aurait pu réduire de moitié son Emile, et Pestalozzi être plus clair. Dans toutes les sciences, et ailleurs encore, il y a des gens qui ne savent pas se limiter et d'autres qui sont obscurs, quelquefois même volontairement, pour avoir l'air profond.

Il peut aussi arriver que le théoricien de la pédagogie perde le sens des proportions. Commencer, par exemple, un article sur la récitation classique par cette explication : « Les mots dont nous disposons dans nos pensées ou dans nos discours ne se révèlent à la conscience que par l'activité des cellules spéciales siégeant, en général, dans la troisième circonvolution frontale de l'hémisphère gauche »[1] n'est, avouons-le, d'un grand secours, ni pour le futur maître, ni pour ses élèves !

Je crois qu'il doit être possible de garder les pieds sur la terre et de ne demander à la pédagogie que ce qui contribue à notre culture et à notre formation d'enseignant. J'ai souligné, tout à l'heure, la valeur que pourra présenter, dans le nouveau système, la combinaison de la théorie et de la pratique désormais réunies dans le temps. Juge et partie, j'aurais mauvaise grâce d'insister ; je me contenterai donc de poser quelques-unes des questions qui me viennent à l'esprit à ce propos.

Pourquoi l'histoire pédagogique serait-elle moins intéressante que l'histoire littéraire ou l'histoire tout court ? Pourquoi Montaigne éducateur ne vaudrait-il pas Montaigne penseur ? Pourquoi un problème comme celui de l'école laïque sur lequel trébuchent, chaque année, des gouvernements ne mériterait-il pas notre attention ? Pourquoi nous désintéresserions-nous des expériences scolaires des autres ? Pourquoi un juriste trouve-t-il un enrichissement dans l'étude du droit romain, français ou allemand, et un futur maître aucun dans l'étude du système éducatif romain, russe ou américain ? Pourquoi... ?

*

* *

En guise de conclusion, j'ai deux excuses à présenter : la première est d'avoir quelque peu transformé une leçon inaugurale en un plaidoyer *pro domo,* ce qui n'est certainement pas académique.

La seconde est d'avoir donné l'impression que je jugeais le corps enseignant secondaire avec une certaine sévérité. C'était d'autant

---

[1] Cité par *Gabriel Compayré :* Cours de pédagogie théorique et pratique (Paris, 1899), p. 127 ss.

moins mon intention que je connais par expérience les difficultés auxquelles il se heurte dans une tâche belle, mais souvent lourde, et que je n'ignore pas avec quel empressement l'opinion publique est prête à le critiquer injustement.

Il m'a paru cependant nécessaire de faire le point et de montrer nettement qu'à une évolution irréductible de l'enseignement secondaire doit correspondre une formation différente de ses maîtres. Si j'ai mis quelque vigueur à combattre des préjugés tenaces contre la pédagogie, je n'oublie pas le nombre impressionnant de maîtres et de maîtresses que j'ai connus et qui ont, non seulement, toutes les qualités indispensables à leur vocation mais encore quelques-unes de plus. Ce n'est donc pas à ceux-là que j'ai fait allusion.

Bon nombre d'entre eux, entraînés, parfois malgré eux, dans l'actuelle réforme, ont éprouvé un intérêt nouveau pour les problèmes pédagogiques. Et tout en leur rendant un amical hommage, il me plaît de penser que je pourrai compter sur leur collaboration dans la formation pratique des futures volées de maîtres.

Georges PANCHAUD.