



SITUATION PSYCHOSPATIALE ET PÉDAGOGIQUE

Les interactions à l'intérieur de l'équipe atteignent le niveau le plus élevé, le nombre maximum de canaux possibles s'élevant seulement à 6.

Travail collectif :

Chaque équipe peut tour à tour, selon le désir de ses membres, accomplir une tâche déterminée : effectuer une enquête, imprimer un texte libre, se charger de l'ordre et de la propreté de l'ensemble de la classe, préparer un travail de son choix.

Travail individuel :

Chaque élève conserve sa personnalité puisqu'il rédige ses textes personnels libres, correspond avec un ou plusieurs autres camarades éloignés, exerce selon ses talents une tâche spéciale chargée de responsabilités (rapport d'une activité, présidence, secrétariat ou trésorerie de la coopérative) et utilise les fichiers auto-correctifs en gardant une progression personnelle ■

R. FOURCADE.

« Schémas de relation dans le groupe-classe »,
R. Fourcade, publié par le B.E.L.C. - 9, rue Lho-
mond - Paris (5^e).

Enseignement et formation

Former des maîtres, oui, mais en fonction de quoi et de quel enseignement, tel était notre propos. — Nous l'appliquons sommairement à cet aspect des objectifs, souvent négligés, mais à vrai dire primordial, qu'il est convenu d'appeler **finalités**.

L'Ecole, pour quoi faire ? Et tout d'abord trouve-t-elle en elle-même sa fin, ou bien a-t-elle aussi un rôle d'intermédiaire, de médiatrice à jouer entre ses institutions et d'autres institutions, entre le milieu qu'elle constitue et les milieux qui l'entourent ? Quel est son objet propre, diffuser un savoir ou mettre ceux qui la fréquentent en état d'apprentissage et de formation ? Est-elle instrument de promotion surtout individuelle ou tout à la fois personnelle et communautaire ? Doit-elle s'intégrer dans une politique générale de développement, et si oui, comment peut-elle, et à quelles conditions, contribuer à la promouvoir ?...

Les questions se pressent, multiples et diverses ; il ne nous appartient pas d'y répondre. Mais à titre d'hypothèse et en écho à certaines tendances qui se font jour, et ça ou là s'inscrivent dans la réalité, supposons qu'en réaction contre une école jugée trop sclérosée, trop cloisonnée, l'on souhaite s'orienter vers un enseignement que l'on voudrait

- plus **formateur**, qui ne se limiterait pas à transmettre un acquis, passivement enregistré, mais centré sur les élèves et leurs besoins, les aiderait à intégrer leurs connaissances plutôt qu'à les accumuler, et à tirer parti de leurs ressources et de leurs aptitudes — manuelles, intellectuelles, créatives... — pour leur permettre de se développer, de construire leur personnalité, dans un esprit non de jalouse compétition mais d'entraide et de participation.

Le début de cet article a paru dans le n° 1 de
« Dossiers Pédagogiques ».

- mieux **inséré**, psychologiquement, sociologiquement, culturellement et en même temps plus **ouvert** sur la vie, sur l'avenir, en interaction féconde avec le milieu et préparant les élèves à contribuer autour d'eux à un authentique développement.

A moins de s'en tenir à de simples déclarations d'intention il faudrait pour appliquer et au fur et à mesure ajuster ces finalités, tenir compte de multiples facteurs : de leur adéquation à un contexte qui est celui de la réalité; de la perspective d'ensemble qui s'en dégage, et de leur adaptation aux différents niveaux et à chaque situation particulière; de leur élaboration, et de leur formulation à travers des objectifs généraux et spécifiques, plus précis, exprimés autant que possible en termes de comportement, à courte, moyenne et longue échéance; du contenu, des moyens, des méthodes mis en œuvre, ainsi que des structures à adopter; des expérimentations et des évaluations à entreprendre... Cependant, à toutes les étapes, et déjà à celle de la conception, il importerait d'y intéresser les enseignants, et de demander leur concours.



Sur ce dernier point, et plus précisément sur l'esprit de la préparation ou de la formation à envisager nous esquisserons deux brèves remarques :

- Pour que l'enseignement soit davantage formateur, pour qu'il n'y ait pas simplement d'un côté celui qui discourt et impose, et de l'autre, ceux qui passivement enregistrent et exécutent, pour que les élèves soient aidés et conviés à prendre initiatives et responsabilités, et que l'école plutôt qu'un champ clos de rivalités devienne un lieu de coopération et de communication, ne conviendrait-il pas que **l'enseignement ne reste trop lui-même sous la hantise du savoir à reproduire et du modèle à imiter ?**

Il doit certes « maîtriser », comme on dit, des connaissances à des degrés divers, suivant les cycles, les disciplines, mais cette maîtrise ne suppose-t-elle pas une certaine aisance et quelque discernement ? Si c'est vrai pour les élèves, combien plus pour le maître : plutôt qu'à une accumulation, c'est à **une intégration de ses connaissances** que l'organisme for-

mateur se doit de l'aider, en le rendant capable d'en cerner les aspects majeurs et plus apte à les appliquer, à les combiner et en acquérir de nouvelles. Mais cette « maîtrise » ne concerne pas les seules connaissances, elle intéresse d'autres facultés, d'autres aptitudes qui contribuent à former la personnalité du maître et de l'adulte, et qui pour s'épanouir, ont certes besoin de contraintes, mais aussi d'initiatives, et de liberté.

D'autre part, si le maître est convié à l'école à se centrer sur les besoins de ses élèves et donc à se décentrer quelque peu des siens propres, pour que s'amorce un soutien efficace et une communication fructueuse, c'est au sein de l'organisme formateur, et à travers toutes les instances pédagogiques, que l'exemple en devrait être donné. Entretenir des comportements infantiles n'engendre guère des attitudes éducatives adultes. L'élève-maître a certes besoin de directives, de conseils. Mais il importe qu'il puisse s'exprimer, participer et que s'amorcent lors de sa formation, au sein d'équipes, une concertation et une coopération, qui le persuadent que l'œuvre à entreprendre a besoin de la compétence et de la bonne volonté de tous.

- Pour que s'ébauchent à l'école des relations fécondes avec le milieu environnant, sous le double signe de l'insertion et de l'ouverture, ne faudrait-il pas que **l'organisme qui y prépare, loin de se replier dans quelque superbe ou ombrageux isolement, constitua lui-même un lieu de rencontres et d'échanges, ouvert à tous ceux, enseignants ou non, qui de loin ou de près, sous tel mode ou tel autre, s'intéressent ou participent aux activités de l'école ou du milieu ?** De tels contacts suivis d'échanges de vue sensibiliseraient les futurs maîtres aux réalités non seulement pédagogiques, mais largement humaines de leur métier. En outre ils rendraient plus fructueux les exposés, séminaires ou lectures traitant de ces questions.

Cependant une stimulation de cette sorte, à la fois concrète et théorique, serait-elle vraiment efficace, si elle ne s'accompagnait, à des moments choisis, avant - pendant - après, sous des formes diverses, mais avec des objectifs précis, d'une expérience en situation, offrant aux futurs maîtres la possibilité de participer, en équipe, à des activités extra-scolaires dans le milieu ? Ainsi une sorte de convergence s'opèrerait entre l'apport de l'organisme de formation, celui du milieu, le

contact avec d'autres formateurs, et ses propres expériences; elle rendrait le futur maître plus apte à greffer son enseignement et ses activités sur la vie.

A vrai dire, dans une optique de cet ordre, de formation et non de simple instruction, **le rôle du maître devient à la fois plus humble et plus exigeant.** Plus humble : il oblige en effet à tenir compte de l'autre, à l'aider à grandir, et soi-même progressivement à s'effacer. Plus exigeant, car il touche au savoir-être, sans lequel le savoir et le savoir-faire n'ont ni consistance, ni fécondité.

Il reste qu'il ne sert à rien de bâtir des châteaux pédagogiques dans l'idéal. Et l'une des tâches, les plus importantes et les plus délicates de la formation est d'aider le futur-maître ou le maître en exercice à affronter lucidement les difficultés et les ambiguïtés de son métier, et donc de devenir capable de changer, de s'adapter, consciemment, en relation avec ses collègues et le milieu, à des conditions elles-mêmes changeantes de lieux, de personnes et de situations ■

FRANÇOIS SCHIFF.

INSTITUTEUR EN AFRIQUE

Invité à faire part des expériences vécues au cours de ma carrière d'instituteur, je dois avant tout rendre hommage à certains maîtres qui m'ont enseigné à l'Ecole primaire, aux instituteurs chargés de la formation à l'Ecole Normale et à quelques directeurs et inspecteurs d'Ecole dont je suis plus ou moins l'héritier.

Des faits précis, des incidents importants auxquels ils sont étroitement liés, m'amèneront à citer certains d'entre eux. Qu'ils trouvent ici l'expression de toute la reconnaissance due et mes remerciements.

Cette relation d'expérience est l'occasion pour mettre en évidence le rôle du maître et l'influence exercée par lui sur l'élève. On se souvient toujours de ses premiers maîtres, de leurs comportements. On s'inspire si bien d'eux que la formation pédagogique du futur maître s'amorce dès la première journée de classe.

renovation ou démission

Lorsque j'étais élève au cours élémentaire deuxième année de Sikasso au Mali, on vit arriver pour la première fois dans

la région un instituteur, M. Ahmed Faye, originaire du Sénégal. On lui donna la classe de CM 2. Doué en musique et aimant le sport, M. Faye était devenu le « camarade » des élèves. Nous n'avions pas peur de nous adresser à lui; dans son logement, dans les rues, chez les commer-