

Les rapports des commissions

1 - Rôle et place de la mathématique dans l'enseignement

1 - Rôle de notre enseignement

Celui-ci participe :

1 - A la formation générale :

Comme instrument de formation de la pensée et de la personnalité. Il s'agit :

- De former le raisonnement de l'enfant. En réalité, celui-ci est capable d'abstraire, de prévoir le résultat de ses actions mais il éprouve des difficultés au moment de traduire sa pensée.

Nous devons donc lui apprendre à retransmettre ses connaissances en un langage (mathématique) correct, et à utiliser des moyens d'expression variés :

langage, schémas, diagrammes, etc...

- D'apprendre aux élèves à mathématiser, c'est-à-dire savoir reconnaître certaines structures analogues en des situations diverses.

- De développer l'esprit de recherche chez l'enfant en l'habituant à chercher, imaginer, à avoir confiance en ses idées, lui donner le goût de l'effort personnel.

- Il ne faut pas mal interpréter le mot "jeu" qui apparaît dans certains manuels. Les enfants n'apprennent pas sans effort mais ils sont alors motivés et enthousiastes.

- De conserver à l'enfant son esprit de curiosité. Comment y parvenir ? En ne lui apportant pas nos propres solutions toutes faites.

- D'apprendre aux élèves à s'informer par eux-mêmes, à s'évaluer.

- De leur donner un esprit critique.

2 - A l'apprentissage de techniques :

Ceci était traditionnellement le rôle de l'enseignement mathématique. Mais il a paru à la commission que le premier point, dans le cadre de l'enseignement obligatoire, était plus important.

Il ne s'agit pas d'opposer Mathématique et Calcul. Bien au contraire, l'apprentissage des opérations sera facilité par une bonne formation de l'esprit.

Quels sont les outils mathématiques à faire acquérir ?

Traditionnellement, c'était la technique opératoire. Actuellement, il faut aussi calculer dans une Algèbre de Boole et savoir coder et décoder des langages.

Les outils changent, c'est donc la capacité d'adaptation aux outils qu'il faut développer.

Le rôle du professeur est de montrer comment l'on passe d'une technique à l'autre, et quel est l'intérêt d'une nouvelle par rapport à l'ancienne (exemple : à l'École Élémentaire : Opérateurs et Règle de trois).

II - Place de notre enseignement

Les difficultés rencontrées sont de deux ordres :

- Ordre pédagogique, venant de la difficulté de ce que l'on enseigne et, de plus :
 - . les règles d'écriture sont créées par l'usage et ne nous paraissent naturelles que par habitude.
 - . syntaxe du langage mathématique.
- Ordre théorique

Il ne faut pas se montrer trop ambitieux avec les élèves, ni croire qu'une théorie peut se construire en quatrième. Le savoir s'organise en le restructurant. La méthode qui consiste à traiter les questions par ordre de difficulté croissante n'est sans doute pas la meilleure.

D'autre part, nous avons besoin de motiver notre enseignement en puisant nos exemples dans d'autres matières. Il ne faut donc pas concevoir l'enseignement de la Mathématique dans le cadre d'une discipline seulement, mais aussi en le coordonnant avec toutes les autres.

Aussi, la Commission a-t-elle souhaité que dans les emplois du temps, des heures soient consacrées à la concertation et à la coordination.

2 - Mathématiques - Français

I - Bilan

Les participants sont venus davantage pour s'informer que pour communiquer des résultats. Aussi la Commission a-t-elle demandé à Roumanet de décrire ses travaux et de donner quelques indications sur les autres activités en cours.

Le groupe s'est particulièrement intéressé à deux aspects du problème :

- *Niveau premier cycle* : l'objectif étant l'apprentissage et la maîtrise de la langue, on en étudie le fonctionnement, notamment à partir de la production de phrases par les élèves eux-mêmes.
- *Niveau second cycle* : la langue est étudiée comme support, puis comme outil de raisonnement, dans la langue courante, dans la métalangue et dans le langage mathématique.

II - Difficultés et convergences

La collaboration entre enseignants en français et en mathématique pose des problèmes. Pour les professeurs de français, le langage mathématique paraît très contraignant. Les professeurs de mathématique souhaitent qu'on ne fasse appel à une "mathématisation" que si l'outil mathématique sert effectivement à rendre compte d'une situation assez complexe.

Dans la situation actuelle du travail des enseignants en français, il existe de nombreux faits de langue dont la mathématique ne rend pas compte. Il s'agit pour le moment de "décrire" des phénomènes de langue, sans encore les organiser vraiment, c'est-à-dire sans atteindre un stade "opérateur".

III - Conclusion

S'il semble que presque tout reste à faire dans ces domaines, il est intéressant de constater que, sur le plan de la méthode, et des préoccupations, la rencontre entre enseignants en français et en mathématique est fondamentale : le français, la mathématique sont d'abord des choses qui fonctionnent, et on cherche ensuite à prendre conscience du fonctionnement, des structures.

3 - Mathématique et physique

Le sujet de réflexion était la coordination des enseignements de mathématique et de physique dans le second cycle. Ce problème se poserait aussi dans le premier cycle si l'on y enseignait la physique ; l'introduction de la technologie pourrait combler cette lacune. Trente personnes ont participé à cette discussion dont cinq physiciens.

Indépendamment des connaissances mathématiques nécessaires, l'ordre des matières enseignées en physique en seconde a paru critiquable, l'optique géométrique étant plus simple que la dynamique. Les problèmes de coordination semblent être de deux sortes : des problèmes faciles à résoudre moyennant une entente entre professeurs et des problèmes absolument insolubles, les notions mathématiques indispensables étant hors de portée.

L'adoption par les physiciens d'un langage moderne ne semble pas soulever de difficultés. Des discussions plus précises ont porté sur les espaces vectoriels, le calcul numérique et la trigonométrie. On a examiné les possibilités d'activité commune, notamment en astronomie. Les physiciens ont exprimé leur crainte de reconversion forcée à la technologie ; on a essayé de dégager l'intérêt culturel de cette dernière.

Pour terminer on a formulé les vœux suivants : contacts plus fréquents dans les établissements et dans les Régionales, pages communes dans les bulletins de l'U.D.P. et de l'A.P.M.

4 - Technologie

La Commission Technologie a proposé la motion suivante :
En ce qui concerne la technologie, l'APMEP constate :

- que cet enseignement fournit un point de départ particulièrement intéressant pour le processus de mathématisation, fondamental dans la formation scientifique, et trop souvent négligé.

- qu'il fournit un champ d'application aux méthodes des mathématiques nouvelles.

- qu'il est bien adapté à une pédagogie moderne, active, et créatrice permettant des déblocages au niveau de la communication.

L'APMEP souhaite en conséquence voir croître le nombre de ceux de ses membres qui s'intéressent à la technologie et pour cela propose :

- que chaque régionale crée une commission de liaison math-technologie.

- que chaque IREM existant crée un département pour recueillir, élaborer, divulguer les expériences faites en technologie.

- que les maîtres de 6ème ne négligent pas les problèmes d'encadrements liés aux mesurages qui s'effectuent avec des instruments.

Dans son action extérieure, l'APMEP soutient les thèses suivantes :

10) Il n'est pas possible de concevoir la technologie sans l'apport des professeurs de Mathématique.

20) L'élaboration des programmes et des directives en matière de technologie ne doit plus s'effectuer sans que l'APMEP soit consultée.

30) Les programmes actuels font peser sur la technologie de graves menaces risquant de la vider de son contenu intéressant. En effet, trop de choses à *apprendre en trop peu de temps*, cela aboutit à chasser l'esprit de recherche et à le remplacer par un "apprentissage". Il est urgent de décongestionner le programme, afin de restituer le temps indispensable aux aléas d'une recherche honnête. Il faut aussi atténuer la directivité des instructions pour donner aux maîtres plus de liberté dans l'adaptation de leur enseignement aux motivations locales.

40) La technologie est un domaine où le travail d'équipe s'impose non seulement comme dans toute discipline pour des raisons pédagogiques, mais aussi parce que, fondamentalement, la technologie est pluridisciplinaire. La concertation entre les diverses disciplines doit donc s'organiser à cette occasion, et il convient de réclamer l'insertion à l'emploi du temps de deux heures hebdomadaires permettant aux maîtres intéressés (d'un même établissement ou de plusieurs établissements voisins) de se réunir et de parfaire leur formation permanente réciproque.

L'organisation des équipes pourrait être précédée d'une ou deux journées d'étude destinée à donner, à tous les intéressés, indépendamment de la discipline qu'ils enseignent actuellement, les premiers éléments d'une réflexion collective.

Les nécessités de l'horaire n'ont pas permis de discuter au fond cette motion qui a seulement reçu un accueil sympathique de l'Assemblée Générale.

La Commission Technologie espère que la question pourra être reprise bientôt.

5 - Enseignement primaire et Ecoles normales

Après que Crépin a rappelé brièvement les conclusions de la journée nationale du 14 Février 1971, l'ordre du jour est fixé de la façon suivante :

I Information actuelle des maîtres et moyens à mettre en oeuvre pour cette information. Problèmes de la formation initiale.

II Perspective : conditions à réaliser pour une vraie recherche pédagogique.

I - Information actuelle des maîtres

La Commission constate que rien n'a été fait jusqu'à présent pour cette information et que des projets raisonnables ont été rejetés parce que "trop chers". Pourtant, on peut considérer que, en publiant les programmes de mathématiques pour l'Enseignement Primaire, le gouvernement s'est engagé à

assurer l'information et la formation initiale des maîtres. Tout instituteur doit pouvoir bénéficier de la formation permanente. C'est toute une génération d'enfants qui est lésée si on ne met pas immédiatement en oeuvre tous les moyens nécessaires pour la formation des maîtres.

Information des maîtres déjà en exercice

La Commission estime que le projet dit de "l'Inspecteur Général Beulaygue" constitue une plate-forme minimale, et qu'il est regrettable qu'il ait été repoussé uniquement à cause des frais qu'il imposerait. Il faut demander son "exhumation" et sa mise en route tout en précisant que ce n'est qu'une étape, et que ce projet ne résoud pas toutes les questions. En particulier, la Commission rappelle son attachement aux points de vue défendus par l'A.P.M.E.P. :

- tout formateur doit assurer un demi-service d'enseignement.
- la formation permanente doit être intégrée dans le service normal des maîtres.

Mais il est bien évident que, si la formation permanente a lieu pendant les heures de travail, se pose alors le problème de la garde des enfants, et il faut bien savoir à quoi l'on s'engage sur ce point.

Il y a déjà eu des expériences (Montreuil - La Seyne) où la répartition des enfants entre les maîtres restant pendant que les autres sont en séance de travail (de 15 H 30 à 17 H ou de 15 H à 16 H 30) n'a pas posé de problème. Mais nous devons soutenir la demande de création d'un corps de *remplaçants titulaires*. Il est rappelé d'autre part que la section SNI des Bouches-du-Rhône a montré qu'une meilleure gestion du volant des instituteurs remplaçants serait suffisante.

D'autre part, il est indispensable de sensibiliser l'opinion par l'intermédiaire des Syndicats et des Associations de Parents d'Elèves. Il est rappelé à ce sujet que les contacts avec les Syndicats sont en lente gastation, et qu'une liaison au niveau départemental est souhaitable.

Formation initiale des maîtres

Les Professeurs d'Ecoles Normales rappellent qu'il ne faut pas séparer la formation professionnelle de la formation théorique des maîtres.

Quel peut être le rôle de l'Enseignement Supérieur dans cette formation initiale ? Si la formation par l'Enseignement Supérieur a échoué en quelques endroits, cela ne veut pas dire qu'elle soit mauvaise et lorsque plusieurs personnes s'occupent des mêmes normaliens, cela donne, en général, de bons résultats. Mais il est nécessaire que les maîtres-assistants et les professeurs d'Ecoles Normales collaborent effectivement, et il est indispensable que l'Enseignement Supérieur soit doté des moyens nécessaires pour remplir le rôle supplémentaire qu'on lui demande.

II - Conditions pour une vraie recherche pédagogique

Brousseau propose que soient demandées plusieurs sortes d'écoles :

- écoles expérimentales
- écoles appliquées
- écoles pilotes.

Il est rappelé que les écoles d'application, créées en vue de la formation initiale des maîtres, ne peuvent jouer le rôle ni d'écoles pilotes, ni d'écoles expérimentales. Dans une école pilote ou expérimentale, les maîtres auraient un statut particulier, seraient volontaires et pourraient demander leur mutation dès qu'ils le désireraient. La Commission remarque que cette demande rejoint celle des IREM, et en particulier le projet de l'IREM de Lyon. Convaincue de la nécessité d'un IREM par académic ayant, de plus, le droit de s'occuper de l'Enseignement Primaire, la Commission regrette de n'avoir pas le temps de s'occuper de ce problème. Certains participants ont regretté aussi que le temps ait manqué pour aborder le problème de la polyvalence des maîtres du 1er degré.

6 - Premier cycle

Cinq points ont été particulièrement étudiés :

1 - Objectifs de l'enseignement mathématique du 1er cycle

La réponse à cette question est apparue comme fondamentale. Rien n'a été conclu au niveau des idées et des faits.

On s'interroge sur la notion de tronc commun : faut-il, et comment, préparer les élèves au 2ème cycle ?

S'agit-il d'amasser des connaissances, de donner un minimum de connaissances, de faire acquérir des méthodes de recherche, de s'en tenir aux objectifs initiaux de la Commission Lichnérowicz, de faciliter la répartition des élèves en fin de 3ème ?

On s'oriente davantage vers une formation de l'esprit que vers une sélection négative et vers une nouvelle conception de la notion de programme liée aux objectifs définis.

On remarque que dès le départ 1/3 de la population scolaire est en transition.

Est apparue la nécessité que l'ensemble des adhérents travaille la question au niveau des établissements, des départements, des régionales.

2 - Uniformité des programmes et ses implications quant aux horaires.

Il est rappelé que l'on souhaite que les programmes des classes I et II soient aussi ceux des classes de type III en tenant compte des rythmes de travail.

3 - Classes de niveau

Il a été manifesté un intérêt certain pour l'expérience de Montmorillon par les collègues que les cloisonnements traditionnels paraissent décevoir.

Ce qui nous a permis de mettre l'accent sur une réorganisation du cycle complet et une remise en cause des méthodes.

4 - IREM : la formation et la recherche

S'est fait jour un souci de recherche permanente et de contact entre les collègues. Il a été demandé que les IREM assument leurs responsabilités vis à vis du 1er cycle et se préoccupent d'une diffusion générale des documents.

Après avoir conclu à la nécessité de maintenir les concertations actuelles au niveau de la sixième et de la cinquième, la discussion a porté surtout sur l'heure de

quatrième. L'ensemble des collègues a demandé que le Bureau de l'APM agisse auprès du Rectorat pour qu'il envoie une recommandation auprès des chefs d'établissements afin que l'heure de quatrième soit accordée à tous les professeurs en même temps, ou même qu'une demi-journée commune soit accordée à tous les collègues de mathématiques dans le cadre d'un département de mathématique, département auquel le chef d'établissement déléguerait une partie de ses responsabilités traditionnelles (répartition des classes...)

5 - La bivalence des PEGC

La question de la bivalence des PEGC a été posée.

Il n'y a pas été répondu sinon que si on pense qu'elle est nécessaire, une bi-formation doit être demandée.

7 - Classes de transition et pratiques

La commission "transition-pratiques" composée de :

2 maîtres titulaires de transition (Toulouse)

1 maître titulaire de pratiques (Région parisienne)

1 professeur d'EN (mathématiques) chargée de cours au Centre régional de formation des maîtres des classes de transition et des classes pratiques de l'Académie de Caen

2 Normaliennes de Quimper

se demande si le nombre réduit de ses participants est dû à l'absence de la prévision d'un groupe de travail concernant ces classes ou à un désintéressement systématique pour cet ordre d'enseignement et ses problèmes :

- avenir incertain des classes de transition et des classes pratiques,
- mauvaises conditions de travail (matériel, recrutement...)
- manque de coordination avec l'enseignement général des collèges et de l'enseignement technique,
- formation des maîtres souvent négligée : il semble que le recyclage de ces maîtres, en mathématique, ne soit que le résultat d'initiatives privées isolées, comme à Toulouse.

Il faudrait officialiser et généraliser de telles initiatives d'autant plus que la mathématique moderne semble particulièrement adaptée à ce genre de classes et qu'elle préconise des méthodes de travail qui y sont déjà pratiquées, (travail par groupes, exploitation de thèmes, etc...)

Il faut ajouter que la remise dans le cycle normal de certains élèves implique l'enseignement des mathématiques modernes parallèlement à celui des sixième et cinquième normales.

Les jeunes stagiaires de 2ème année de formation professionnelle, attirées par la vocation et la pédagogie de ces classes, constatent le manque d'information et de formation officielle en F.P. malgré la nomination, à titre provisoire, sur de tels postes, de normaliennes sortantes non volontaires.

La commission demande donc :

1) que les IREM se penchent sur ces problèmes et prennent conscience de l'urgence de la formation des maîtres de transition et de classes pratiques.

2) que le prochain congrès de l'APMEP prévoie des groupes de travail "transition et pratiques" préparés par des enquêtes au sein des régionales.

8 - Second degré, deuxième cycle

Une soixantaine de collègues participaient aux travaux de cette Commission. Les questions abordées ont été très diverses: voici une tentative de classement de ces questions.

La Commission a posé le problème de la finalité des études mathématiques à ce niveau : un de nos problèmes majeurs est le passage d'une période d'aide pédagogique à une période de sélection; d'autre part, la Commission pense qu'il faut lutter contre une cotation trop élevée, au niveau de l'Enseignement Supérieur, des élèves de Terminale C. par rapport à ceux de Terminale D. Constatant une baisse des effectifs dans les sections scientifiques, la Commission demande que l'on lutte contre une sélection excessive à la fin de la classe de 3ème, les critères de jugement à ce niveau n'étant pas suffisamment adaptés. La Commission demande la possibilité pour les professeurs du second cycle d'avoir au moins une classe de premier cycle : ils pourront ainsi apporter leur aide aux groupes de travail; en effet, l'énorme travail de recyclage demandé aux professeurs de premier cycle dans plusieurs disciplines accentue leurs difficultés.

En ce qui concerne les programmes et horaires :

Une fois de plus, il est demandé un délai plus long entre la parution et l'application des programmes. La Commission pense que les programmes de C sont valables ; malheureusement, les programmes des autres sections sont une simple réduction du programme de C : ils deviennent, de ce fait, incohérents et perdent de vue le but de ces sections. La Commission constate d'autre part que ces programmes sont bien volumineux pour les horaires actuels et qu'en conséquence, le cours tend à devenir trop magistral.

La Commission propose :

Pour les élèves : au niveau de la 2ème C, dédoublement de la classe pour l'une des 5 heures hebdomadaires.

Pour les professeurs : décharge d'une heure par semaine pour la concertation pédagogique, au moins pour ceux qui sont chargés d'enseigner de nouveaux programmes, et surtout dans les Académies où il n'y a pas d'IREM.

La Commission demande par ailleurs :

- Que soit défini d'une manière précise, l'objectif des heures supplémentaires en 2ème A. et 1ère A. Ces heures permettent-elles des passerelles entre les diverses sections ? Sont-elles un complément de culture ?

- Que soit envisagée la possibilité d'un enseignement par tranches de niveau plutôt que par tranches d'âge.

- Que les heures d'astronomie de Terminale C. et Terminale D. puissent être reportées en 2ème ou 1ère.

- Que, pour l'élaboration des programmes de 1973, il soit tenu compte des résultats de l'utilisation des programmes actuels. La Commission souhaite que soient constitués des groupes chargés d'analyser ces résultats.

- Que les collègues soient informés des études psychologiques (si elles existent) du comportement et du développement de l'adolescent vis à vis de la Mathématique.

9 - Enseignement technique

La Commission a regroupé une trentaine de participants, tous professeurs de l'enseignement technique (C.E.T., L.T., I.U.T)

La discussion a été très vive et a porté sur bien des points.

Nous avons essayé de les regrouper.

1. Une des premières données de l'enseignement technique, c'est qu'il fait les frais de l'excessive sélection des élèves dans le secondaire. Les participants se sont longuement demandé quelle était la part de responsabilité des professeurs de mathématiques dans ce domaine, dans la mesure où les mathématiques sont de plus en plus le critère de sélection. Ils se sont aussi plaints de la mauvaise information des collègues du classique sur l'enseignement technique.

2. Le problème de la finalité de l'enseignement, problème commun à tous les ordres d'enseignement, se pose avec plus de clarté dans le technique, et influe sur le choix des programmes. Faut-il oui ou non former des individus directement rentables à court terme et seulement à court terme ?

3. Nous avons constaté que plusieurs sections avaient été complètement oubliées dans la réforme (Arts graphiques, section hôtelière, industrie de l'habillement, etc...). Pour celles touchées par la réforme, le choix des nouveaux programmes est parfois étonnant. Nous avons par ailleurs regretté le manque de recherche originale et spécifique pour les nouveaux programmes du technique.

4. Des professeurs de C.E.T. nous ont fait part de leur crainte quant à la formation et l'information que leurs collègues devraient recevoir pour pouvoir enseigner un éventuel nouveau programme.

5 - *Qui élabore les programmes ?* Que ce soit en C.E.T., en I.U.T. ou en Lycée Technique, il semble que l'avis des professeurs compte peu. Il est vrai qu'en ce domaine, le rôle de la "profession" est déterminant. Ce qui n'empêche pas certains diplômés de ne pas encore être reconnus par le patronat (D.U.T., B.E.P., certains B.T.S....)

6 - Au niveau des horaires, les participants ont constaté que, d'une part, les élèves avaient à supporter des semaines beaucoup trop chargées (42 h en Term.II). D'autre part, ils se sont plaints du fait que certaines sections (2T) doivent traiter le même programme que le classique avec les mêmes horaires, alors que les élèves sont beaucoup plus faibles. Il semble qu'une solution par groupes de niveau serait la meilleure.

7 - Nous avons constaté que de nombreux I.U.T. préféreraient les élèves sortant du Bac C à ceux venant de F, G ou H et qu'en général nos élèves avaient de graves problèmes de débouchés.

En conclusion, la commission a souhaité que, partout, au niveau des régionales, les collègues de l'enseignement technique se regroupent pour étudier ces problèmes, réfléchir sur les programmes et les méthodes propres au technique, et sur la finalité de leur enseignement.

10 - Enseignement supérieur et classes préparatoires

Etaient à l'ordre du jour les trois points suivants :

1 Les programmes

2 Fusion 1er Cycle/Classes Préparatoires et problème des équivalences
3 Les I.T.F.P.

Faute de temps, et aussi à cause de nombreuses digressions, seul le premier point a été abordé.

Les modifications à apporter au programme des classes préparatoires ne sont pas du ressort de la Commission Lichnérowicz, mais d'une Commission interministérielle spécialisée comprenant des Directeurs de Grandes Ecoles, des Inspecteurs Généraux et quelques professeurs - Monsieur Lichnérowicz en fait partie à titre personnel.

La question qui se pose est la suivante : que feront les professeurs des classes préparatoires quand les lycéens ayant fréquenté les nouvelles classes de terminales, à l'analyse plus poussée mais à la géométrie défaillante, arriveront chez eux ? De plus les sujets de concours ne rajeunissent pas non plus.

Le problème de l'Enseignement Supérieur est différent, puisque l'existence de programmes nationaux n'empêche pas chaque Université d'aménager ce programme comme elle l'entend.

Un point commun est celui de la désaffection dans laquelle est laissé l'enseignement des probabilités et statistiques. Le peu qui est au programme de MP2 est souvent négligé faute de temps, et il n'en figure pas au programme de Spéciales A (en Spéciales B, il n'est pas souvent enseigné). Les membres de la Commission semblent d'accord pour lui redonner la place qu'il mérite, mais une certaine discordance apparaît quand on cherche ce qu'on pourrait bien supprimer pour qu'il n'y ait pas gonflement des programmes (autant en MP que dans les classes préparatoires).

Quoi qu'il en soit, les membres du groupe font remarquer qu'ils ne sont pas en état de légiférer puisqu'ils n'ont pas d'interlocuteur ! Ils ne peuvent donc qu'émettre le vœu qu'à la Commission Interministérielle des programmes des classes préparatoires, il y ait des représentants de l'APMEP *ès-qualité*.

De ce fait, cela obligerait l'APMEP à effectuer un travail préparatoire sur ce sujet, et éventuellement à renouer des contacts avec l'U.P.S. De fait, peu de professeurs des classes préparatoires sont membres de l'APMEP.

Vient ensuite une longue discussion sur les équivalences MP/Spéciales. Les membres de l'Enseignement Supérieur ne semblent pas d'accord pour que les professeurs de Spéciales soient habilités à délivrer des équivalences.

Quant aux I.T.F.P., "serpent de mer où chacun a projeté ses phantasmes" (Revuz), personne ne juge bon d'en parler puisque le Ministère n'en parle plus.

11 - Formation initiale des maîtres

1 Cette Commission a regroupé six ou sept participants, les autres participants aux journées intéressés par le problème ayant travaillé dans les Commissions "Ecole Normales" ou "Enseignement Supérieur". Ce petit nombre n'a permis que de poser quelques problèmes en vue de leur présentation à l'Assemblée Générale.

2 1er problème

Pourquoi l'APMEP a-t-elle été si peu informée des projets ministériels en cours d'élaboration ? Une réunion tenue avec quelques membres de la "formation des maîtres" le 18/01/1969, quelques informations officieuses lors de l'entrevue du Directeur Gauthier le 4/01/1971, la suppression puis le rétablissement in extremis des IPES... le problème d'une réforme de cette formation pourtant posé avec éclat en 1968 mériterait une consultation plus complète des intéressés.

3 Est-il possible et souhaitable que l'APMEP soit désormais mieux tenue au courant, voire associée plus directement au travail des commissions élaborant les nouveaux projets ? Le nouveau Comité doit être saisi du problème, et charger une commission de suivre la question jusqu'à l'application des nouveaux textes.

4 2ème problème

Combien est-il souhaitable de distinguer de niveaux de formation ? Faut-il maintenir un cadre de professeurs d'Enseignement Général des Collèges ? un cadre d'agrégés ?

Il faut en tout cas insister pour que le concours initial ne détermine pas le cadre et la carrière. La formation permanente doit pouvoir s'effectuer par années à temps complet, et permettre un passage d'un cadre à l'autre, d'un type d'enseignement à l'autre.

5 3ème problème

Toute formation de maître doit associer harmonieusement formation scientifique, donc contact avec la recherche la plus avancée, et formation pédagogique, donc contact avec l'élève et les classes. Or, si les Universités par exemple ont vocation pour le premier, elles n'ont pas qualité pour le second, alors que les écoles normales par exemple doivent être aidées pour le premier. Il en résulte un problème difficile de partage des compétences et des responsabilités que la Commission s'est contenté d'évoquer.