

Une étude de la Fondation Européenne de la Culture

Gilbert DE LANDSHEERE

en collaboration avec S. DE COSTER, W. DE COSTER et F. HOTYAT

la formation des enseignants demain

« Démaîtriser » après déscolariser? • Une seule catégorie d'enseignants • Unité fondamentale de la formation • Où les former? • Se reconverter en enseignant • Carrière du futur enseignant • Non pas parler, mais agir en psychologue • La formation continue • Sélection • Promotion • Cogestion • Enseignant et recherche en éducation.

ORIENTATIONS

casterman



enfance - éducation
enseignement

« ORIENTATIONS / E3 »
Enfance - Éducation - Enseignement

Collection dirigée par
Joseph MAJAUULT et Bernard PLANQUE

avec la collaboration d'un Comité composé de : Anne-Marie COUTROT, rédactrice en chef de l'École des parents et éducateurs ; Robert GLOTON, inspecteur départemental honoraire de l'Éducation nationale ; Jean HASSENFORDER, docteur en pédagogie ; Didier Jacques PIVETEAU, professeur à l'Institut supérieur de pédagogie de Paris.

DANS LA MÊME COLLECTION

Paris :

Jean BILLAUT, Gisèle DRONNE, Alain FOULIARD et Simonne SAUVY, *L'Enfant à la découverte de sa langue maternelle. Jeux de langage pour l'enseignement du français.*

Gilbert DE LANDSHEERE (avec la collaboration de S. DE COSTER, W. DE COSTER et F. HOTYAT), *La Formation des enseignants demain.*

Pierre GAMARRA, *La Lecture : pour quoi faire ? Le livre et l'enfant.*

Lucien GÉMINARD, *L'Enseignement éclaté. Étude des problèmes par l'analyse de système.*

Robert GLOTON, *L'Autorité à la dérive...*

Robert GLOTON et Claude CLERO, *L'Activité créatrice chez l'enfant.*

Jean-Paul GOURÉVITCH, *Défi à l'éducation.*

GRUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE (GFEN), *Le Pouvoir de lire* (sous la direction de Josette JOLIBERT et de Robert GLOTON, en collaboration).

Robert Pierre JOLIBOIS, *L'Initiation sportive, de l'enfance à l'adolescence.*

Georges LAGRANGE, *L'Éducation globale. La préparation à la vie d'adulte par la psychomotricité, de 4 à 14 ans.*

Pierre-Bernard MARQUET, *Est-ce le français que j'ai enseigné ?*

Georges MESMIN, *L'Enfant, l'architecture et l'espace.*

Suzanne MOLLO, *Les Muets parlent aux sourds. Les discours de l'enfant sur l'école.*

Robert A. ROSENTHAL et Lenore JACOBSON, *Pygmalion à l'école. L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves.*

Jean et Simonne SAUVY, *L'Enfant et les géométries.*

Jean-Pierre VAN QUANG, *Sciences et technologie de l'éducation. Bibliographie analytique.*

4E 1810
LA FORMATION DES ENSEIGNANTS
DEMAIN

UNIVERSITÉ DE LIÈGE
Service de Psychologie de
l'Enfant et de l'Adolescent
BIBLIOTHÈQUE

DANS LA MÊME COLLECTION
(suite)

A paraître :

GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE, *Pour une autre pédagogie de la lecture* (sous la direction de Josette JOLIBERT et Hélène ROMIAN, en collaboration).

Georges JEAN, *Pour une pédagogie de l'imaginaire*.

MEDIA FORUM, *L'Enfant et l'image* (en collaboration, sous la direction de Bernard PLANQUE).

John L. TAYLOR et Rex WALFORD, *Les Jeux de simulation à l'école*.

Mion VALLOTTON, *L'Enfant et l'animal dans l'éducation*.

64.1087

4E 1810.

COLLECTION « ORIENTATIONS / E3 »
(Enfance - Éducation - Enseignement)

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DEMAIN

par

GILBERT DE LANDSHEERE

avec la collaboration de

S. DE COSTER, W. DE COSTER ET F. HOTYAT

FONDATION EUROPÉENNE DE LA CULTURE

CASTERMAN

UNIVERSITÉ DE LIÈGE
Service de Psychologie de
l'Enfant et de l'Adolescent
BIBLIOTHÈQUE

910
net

Nous remercions Mesdemoiselles M. Degraeve, P. Van Oost, F. Vanderlinden et Messieurs P. Plum et P. Bonnarens pour leur collaboration aux chapitres concernant les attitudes à promouvoir chez les enseignants, le recrutement des maîtres et le contenu de leur formation psychologique.

G.D.L.

ISBN 2-203-20218-1

© CASTERMAN 1976

Droits de traduction et de reproduction réservés pour tous pays. Toute reproduction, même partielle, de cet ouvrage est interdite. Une copie ou reproduction par quelque procédé que ce soit, photographie, microfilm, bande magnétique, disque ou autre, constitue une contrefaçon passible des peines prévues par la loi du 11 mars 1957 sur la protection des droits d'auteur.

LA FONDATION EUROPÉENNE DE LA CULTURE

La Fondation européenne de la culture, présidée par S.A.R. le prince Bernhard des Pays-Bas, créée en 1954 à Genève, sur l'initiative de MM. Robert Schuman, Henri Brugmans, Denis de Rougemont, Georges Villiers, du baron van Zeeland, etc., constitue une association privée regroupant des personnalités de milieux intellectuels et financiers des pays membres du Conseil de l'Europe.

La Fondation est une organisation indépendante sans aucun caractère gouvernemental ou politique. Elle s'applique à :

- 1. appuyer par des subventions les activités culturelles et scientifiques d'inspiration européenne;*
- 2. stimuler, coordonner et diffuser des études et expériences destinées à :
 - a) évaluer les avenir possibles de l'Europe par l'examen des interactions entre phénomènes économiques, politiques, culturels et sociaux;*
 - b) définir les méthodes permettant d'atteindre ces avenir;**
- 3. attirer l'attention de l'opinion publique et des responsables nationaux et européens sur les alternatives proposées;*
- 4. présenter de nouvelles solutions lorsque les changements en cours ne sont pas satisfaisants au niveau européen.*

De 1968 à 1975, l'activité majeure de la Fondation a été la mise en œuvre d'un vaste programme d'études prospectives sur l'avenir de notre société : « le Plan Europe 2000 ». Il comprenait quatre projets :

- 1. L'éducation et l'homme du XXI^e siècle.*
- 2. L'homme et l'industrie de demain.*
- 3. Urbanisation — créer un cadre de vie pour l'Européen.*
- 4. L'agriculture dans la société de l'an 2000.*

Le présent ouvrage relève du premier de ces projets.

En 1975, la Fondation a créé un Institut d'éducation qui fait partie intégrante de ses structures. Il est établi à Paris à l'université de Paris-Dauphine et s'appuie sur les études et travaux du

Plan Europe 2000. Il est international par la composition de son Conseil et de son personnel, et européen par l'orientation de ses recherches et l'étendue de ses activités. Cet Institut est interdisciplinaire, car il considère tous les aspects des problèmes d'éducation — économiques, sociologiques, politiques, pédagogiques — dans leur contexte global. Il répond par ailleurs à deux besoins importants : relier les résultats des recherches nationales ; compléter les études des organismes intergouvernementaux par des évaluations et analyses indépendantes et critiques. L'Institut d'éducation est présidé par M. le professeur A. Briggs, vice-chancelier de l'université du Sussex.

En janvier 1976, sur le même modèle, la Fondation a créé, à Bonn, un « Institut pour une politique européenne de l'environnement ». Il n'entreprend pas de recherches fondamentales mais traduit, en termes utilisables par les membres des différentes assemblées parlementaires nationales et européennes, les résultats des travaux des centres de recherche. Il se propose ainsi de renforcer les parlements dans leurs capacités et leurs pouvoirs de contrôle d'initiative. Cet Institut est présidé par M. Edgar Faure.

Adresses : Fondation européenne de la culture, 5 Jan van Goyenkade - Amsterdam 1007 (Pays-Bas).
 Institut d'éducation, université Paris IX - Dauphine, place du Maréchal de Lattre de Tassigny, Paris 75016 (France).
 Institut pour une politique européenne de l'environnement, Adenauer-allee 214, Bonn (République fédérale allemande).

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Prospective.

Une étude prospective de la formation des maîtres paraît à la fois impossible et relativement simple. Relativement simple parce que, dans ce domaine, l'évolution a été tellement lente, depuis un siècle, que l'on semble disposer, dès maintenant, d'éléments suffisants pour prévoir la situation d'ici vingt-cinq ans. Impossible, parce que — dans la logique des choses — la formation des maîtres est commandée par les modes et les contenus de l'éducation, elle-même conséquence et expression d'une situation culturelle. Dans ce contexte, la formation des maîtres appelle donc une prospective... au troisième degré.

Or on sait combien l'enthousiasme des prospectivistes se modère depuis quelque temps. Certes, le jeu des hypothèses, des prévisions et des plans demeure, plus que jamais, nécessaire. La complexité de la civilisation contemporaine le requiert. Mais la soudaineté du conflit énergétique et de la crise économique qui l'a immédiatement suivi a brutalement agrandi la marge d'incertitude dont toute prévision doit s'assortir. Cette marge d'incertitude est d'autant plus large, pour la formation des maîtres, que la crise culturelle liée à la révolution technologique amène certains à remettre en cause l'existence même de l'école. Le mot « déscolariser » a déjà trouvé droit de cité dans notre langage. Ne faudrait-il pas forger, complémentirement, le mot « démaîtriser » ? Car il s'agit bien de cela dans l'esprit des défenseurs d'une éducation hors les murs, où tout membre de la société devient un enseignant à l'heure propice.

Entre pareille utopie pédagogique et le souci de rester à l'écoute du réel social, nous avons cherché un équilibre similaire à celui de B. Schwartz qui écrit, au moment d'esquisser *L'Éducation demain* : « Refusant la tentation de l'utopie, nous avons situé notre projet au point de rencontre du souhaitable (tel que nous l'enten-

dons) et du possible (tel que nous le concevons)¹. »* Faire intervenir le « souhaitable » réduit immédiatement le jeu des hypothèses et introduit une attitude normative qui ambitionne d'infléchir le cours spontané des événements. L'homme responsable refuse de rester simple spectateur des processus qui font le monde de demain. Cette attitude normative, tenant compte des faits acquis, des vraisemblances et des tendances, imprègne largement notre étude. Comme la nature, et sans doute encore moins qu'elle, *educatio non facit saltus*. C'est pourquoi nous nous sommes crus justifiés à nous référer à une longue expérience de la formation des maîtres pour formuler un ensemble de propositions que d'aucuns trouveront utopiques et d'autres trop modérées, sinon terre à terre.

Il n'est pas de prospective de la formation des maîtres sans prospective préalable de l'éducation. Cette prospective générale a déjà été tentée dans plusieurs études particulières suscitées par la Fondation européenne de la culture. C'est pourquoi nous nous limitons à quelques aspects particuliers, décisifs pour notre réflexion ultérieure.

Transformation du rôle de l'école.

Au moment où la nécessité de déscolariser l'éducation est généralement reconnue, il peut sembler paradoxal d'affirmer que l'école subsistera, plus développée que par le passé, et que le rôle des enseignants s'enrichira en se diversifiant. Déscolariser ne signifie pas supprimer l'école, mais bien refuser qu'elle dénature la vie, voire crée un monde artificiel, axé sur des connaissances et des usages qui n'auraient pas cours en dehors de lui. L'expression

1. B. SCHWARTZ, *L'Éducation demain*, Aubier-Montaigne, Paris, 1973, p. 28.

* Tentant de définir les finalités de l'université en l'an 2000, J. Ladrière *et al.* écrivent : « Plusieurs types d'évolution sont possibles et il est difficile de mesurer leurs probabilités respectives. Dès lors, il faut, ou bien tenter de décrire toutes les possibilités, ou bien prendre le risque de ne développer qu'une seule hypothèse, tout en sachant qu'elle est affectée d'incertitude. Dans ce qui suit, on a pris ce second parti, en adoptant l'hypothèse d'une évolution dans le sens d'une 'société ouverte' » (D. BERSTECHE *et al.*, *L'Université de demain*, Elsevier Séquoia, Paris-Bruxelles, 1974, p. 30). C'est aussi ce que nous avons fait.

« école sans murs », c'est-à-dire en contact direct et constant avec la société et la nature, paraît beaucoup mieux répondre à ces aspirations constructives.

Le mouvement de déscolarisation à outrance, accompagné d'un refus systématique de directivité et fondé sur une critique institutionnelle *a priori* négative, n'est qu'un des aspects d'une crise qui, dans l'histoire, servira peut-être à caractériser notre époque, au même titre que le « mal du siècle » romantique. Face à une réalité culturelle dont le poids devient de plus en plus insupportable, l'individu démissionne, fuit et se réfugie dans un univers marginal sécurisant. Baignés d'un freudisme mal compris, où tout refoulement est considéré comme dommageable, et désirant échapper à leur propre monde, des éducateurs — parents ou enseignants — pratiquent un « laisser-faire » qui aboutit au résultat opposé à celui qu'on escomptait. Car, venu le moment inévitable où les contraintes sociales commencent à peser sur l'adolescent, celui-ci n'est pas armé pour les accepter sans réactions névrotiques et « il reproche à ses aînés de lui avoir légué une société dépourvue de liberté individuelle absolue² ».

Nous formulons l'hypothèse que la crise culturelle contemporaine évoluera favorablement vers un nouvel équilibre des valeurs : l'accomplissement ne serait plus principalement cherché dans la conquête de l'argent et du prestige, mais dans une nouvelle harmonie avec la nature et un enrichissement de la vie affective et intellectuelle. Le mouvement de défense de l'environnement et la

2. M. LANCELOT, *Je veux regarder Dieu en face (le phénomène hippie)*, Albin-Michel, Paris, 1968, p. 274. D. BERSTECHE *et al.* observent, dans le même ordre d'idées : « Or là où la société industrielle a atteint ses formes les plus avancées, commencent à se manifester des réactions négatives, qui s'expriment par exemple dans les critiques dirigées contre 'la société de consommation', dans le phénomène 'hippy', dans divers plaidoyers en faveur d'une 'culture sauvage', etc. Consciemment ou inconsciemment, ces réactions mettent en cause l'attitude rationaliste elle-même et, par là, les présuppositions les plus fondamentales de la civilisation moderne. Il y a peut-être ici une sorte de réaction vitale qui manifeste une crainte de l'individu concret, menacé dans son affectivité et même dans son intégrité biologique, devant les conséquences extrêmes du rationalisme appliqué. Cela peut signifier, soit une simple réaction passagère d'affolement devant l'inconnu, soit l'amorce d'un mouvement profond qui pourrait finalement détruire la civilisation industrielle ou bien modifier ses orientations actuelles » (*L'Université de demain*, *op. cit.*, p. 33).

nouvelle constellation de valeurs observés depuis quelque temps dans les campus universitaires américains paraissent, parmi d'autres, des signes de rééquilibrage³.

Les futurs enseignants devront apprendre à distinguer les conditions de stabilité (dont une autorité bien comprise fait partie), nécessaires à la santé mentale de l'individu, des entreprises d'asservissement et des endoctrinements. Il semble tout aussi important de prémunir les éducateurs contre une « récupération » aliénante et d'éviter en même temps que, hantés par les dangers de telles récupérations, ils rejettent toute structuration systématique, dans le domaine cognitif comme dans les domaines affectif, social ou motivationnel.

Ne fût-elle que centre de coordination et de systématisation des apprentissages, l'école trouverait déjà pleinement sa raison d'être. Car une civilisation dont l'acquis augmente à une vitesse extraordinaire ne peut abandonner l'instruction au hasard, à l'occasion, à l'intérêt superficiel et fugace. D'ailleurs, le rôle de l'école s'accroît encore à cause des modifications profondes d'une vie familiale où, malgré l'allongement des loisirs, le temps et le soin consacrés à l'éducation de l'enfant ne semblent pas augmenter. Peut-être diminuent-ils même.

L'école ne meurt donc pas, mais voit son rôle profondément modifié. Elle doit permettre de vivre des situations chargées de problèmes psychologiquement significatifs pour les élèves et dans la résolution desquels l'esprit d'analyse et de synthèse, la logique, la créativité, le jugement, des attitudes, des motivations vont se développer en même temps que s'acquerront des techniques d'action et de relation avec le milieu physique ou humain. Mais des connaissances aussi devront être conquises. Dans leur juste réaction contre un enseignement contraignant les élèves à stocker en mémoire des connaissances figées et gratuites, bien des théoriciens ont malheureusement jeté l'enfant avec le bain. N'est-il pas, somme toute, un peu naïf de vouloir diminuer le bagage de connaissances des contemporains de l'explosion du savoir? L'homme d'aujourd'hui connaît et doit connaître beaucoup plus

3. Cf. D. YANKELOVICH, « The New Naturalism », dans *Dialogue*, 6, 1973, 4, pp. 27-32.

que jamais auparavant dans l'histoire de l'humanité. Toutefois, le caractère de ce savoir diffère du passé : il est mis plus directement au service de l'action et il comporte un nombre considérable de stratégies et de savoirs-outils, clés permettant de mobiliser rapidement des savoirs dormants, ou encore d'agir quantitativement ou qualitativement sur l'existant. Par exemple, il faut *savoir* programmer un ordinateur ou, au moins, savoir comment on s'en sert, pour en faire un instrument quotidien de l'action⁴.

D'aucuns voudraient limiter le rôle de l'école à la culture socio-affective. Cette dissociation artificielle du cognitif et de l'affectif, au bénéfice du second, serait tout aussi regrettable que la dissociation en faveur du premier. D'ailleurs, quoi que l'on fasse, l'enseignement est chargé de valeurs. Le vrai problème est de les expliciter au lieu de les laisser jouer dans le curriculum latent. Au-delà d'un pluralisme éminemment respectable dans l'Europe de l'an 2000, on peut espérer que quelques valeurs seront épousées en commun par tous les Européens et que ces valeurs communes feront l'objet d'une attention particulière dans l'éducation. L'espoir que tout nivellement systématique des personnalités sera évité à l'avenir n'est pas, croyons-nous, incompatible avec l'idée d'une personnalité modale, caractéristique de l'Européen de l'an 2000. Pour surmonter les égoïsmes et les particularismes desséchants et faire triompher l'esprit de compréhension, de coopération et de solidarité, n'importe-t-il pas que les hommes possèdent un bagage commun grandissant de connaissances, de techniques, de valeurs, d'attitudes et d'habiletés. Ce qui n'implique nullement qu'ils feront tous le même usage de leur acquis.

Au moment où, au XIX^e siècle, la structure de l'enseignement (dont les grandes lignes subsistent encore aujourd'hui) se met en place, chaque niveau constitue en fait un monde pédagogique fermé, à finalité propre. Aujourd'hui, le système se veut intégralement ouvert, des institutions préscolaires à l'université, l'action de la dernière école fréquentée se prolongeant immédiatement par

4. L'initiation à l'informatique devra commencer le plus tôt possible, au cours des études fondamentales. D'importantes recherches devraient être immédiatement engagées afin de savoir, vers 1980-1985 au plus tard, à quel moment cette initiation peut commencer et quelles sont les meilleures modalités méthodologiques de cet enseignement.

l'éducation continuée⁵. Au caractère sélectif fortement accusé dans tout le système scolaire traditionnel, se substituent un guidage souple, une orientation toujours provisoire, une détermination qui ne se voudrait jamais définitive. A cette volonté de permettre sans cesse de remettre le destin en question correspond un changement institutionnel profond : la valeur de certification du titre scolaire tend, elle aussi, à devenir provisoire. Ce mouvement est encore à son début, mais va probablement s'accélérer au cours des prochaines décennies.

Dans une société sans classes, l'éducation se fait dans une institution unique où, idéalement, chaque élève est individuellement traité en fonction de ses aptitudes et de sa personnalité. On a cru un moment qu'avant l'an 2000, dans les pays industrialisés, quelque 80 % de la population scolaire passerait directement de l'enseignement secondaire dans le supérieur. Cette tendance, nette aux États-Unis⁶ et amorcée en Europe dans les deux décennies qui suivirent la dernière guerre mondiale, faiblit actuellement. Aux États-Unis, la régression est nette. En Europe, l'automatisation ne progresse pas aussi rapidement qu'on l'avait supposé : on ne se trouve donc pas devant la nécessité de prolonger les études d'une jeunesse qui, autrement, serait inemployée. Si elle devait se prolonger, la crise économique actuelle pourrait cependant entraîner une nouvelle modification de la tendance. De toute façon, la démocratisation des études supérieures devrait normalement continuer.

L'accroissement considérable du nombre d'étudiants entraînera dans les universités une insistance grandissante sur la formation générale ou la formation professionnelle ; la recherche avan-

5. Les barrières entre écoles tendent à s'estomper. Un exemple parmi bien d'autres : en 1973, le Syndicat national des instituteurs français a proposé une *École fondamentale*, de la maternelle à la fin de la scolarité obligatoire (seize ans).

6. Nombre d'étudiants entrant dans l'enseignement supérieur universitaire : 517.000 en 1950 ; 690.000 en 1955 ; 929.000 en 1960 ; 1.453.000 en 1965 ; 3.000.000 en 1975 (prévision de 1965). Cf. U.S. Office of Education, *Opening Fall Enrollment in Higher Education*, 1965. Si l'on considère tout l'enseignement supérieur (*Colleges* et universités), celui-ci accueille : en 1940, 15% du groupe d'âge (18-21 ans) ; en 1964, 40% ; en 1970, 50% ; en 1980, 70%. En Californie, en 1970, plus de 80% des élèves terminant l'école secondaire ont entrepris des études supérieures. Cf. G. CHANAN, Ed., *Research Forum on Teacher Education*, NFER, Londres, 1972, p. 29.

cée se fera, semble-t-il, dans une mesure croissante, dans des institutions de troisième cycle, équivalant parfois à des superuniversités.

Modèle systémique.

De toute évidence, une définition aussi claire et aussi opérationnelle que possible des objectifs de l'enseignement conditionne l'accroissement de sa productivité. La pédagogie perd progressivement sa croyance en une sorte de pouvoir magique du verbe (« il suffit de parler pour que les élèves comprennent et apprennent »). On ne veut plus simplement *croire* à l'efficacité, mais la *mesurer* en vue de l'améliorer.

A une époque où enseigner se bornait à transmettre un corpus de connaissances étroitement défini et des règles de conduite impératives, la pédagogie pouvait se nourrir de modèles statiques et de recettes artisanales. Celles-ci n'excluaient d'ailleurs ni la précision du travail, ni l'esprit de finesse psychologique. Il y a eu, de tout temps, des hommes de grande intelligence sociale et de riche affectivité qui, grâce à ces dons, faisaient passer leur message avec un art consommé et établissaient avec leurs élèves des relations humaines de haute qualité.

La méthode scientifique que l'on tend à adopter serait desséchante si elle était pratiquée par des hommes-robots, sans cœur, sans affectivité. Vouloir priver l'éducation d'affectivité serait gravement dommageable pour l'humanité. L'attitude de compréhension d'autrui, la flexibilité, la capacité d'adaptation rapide, comptent parmi les qualités essentielles de l'éducateur.

Le modèle du système technologique, dont on essaie d'optimiser chaque composante en fonction de l'ensemble, pour obtenir la productivité maximale de celui-ci, intègre tous les aspects de l'enseignement. Ce modèle n'est pas universellement admis. D'aucuns objectent, en effet, que l'association symbiotique idéale de l'éducation et de la vie exclut la rigidité, le caractère systématique du modèle proposé : les apprentissages se réaliseraient grâce au processus de rééquilibration assurant l'homéostasie psychique, et ces processus seraient de nature tellement spontanée et complexe qu'ils échapperaient à l'analyse et à la réduction. Pareille objection

n'enlève rien au fait que la société investit dans l'éducation une partie importante de son revenu afin d'atteindre un certain nombre d'objectifs. Sans préjuger de la façon de les atteindre, il existera de toute façon un moment où l'on dressera le bilan de l'action et où l'on tirera des conclusions, non seulement sur le passé, mais aussi sur les moyens de mieux agir à l'avenir. Le modèle du système technologique n'impose pas des patrons méthodologiques à l'école, mais sert à conduire l'analyse, quelle que soit l'option pédagogique.

Une analyse complète du système scolaire porterait sur les objectifs, l'*input*, le traitement et l'*output*. Les limites du présent ouvrage n'autorisent pas une étude aussi exhaustive. Seul un aspect qui concerne directement notre propos sera examiné.

Pour optimiser le rendement de l'ensemble, il faut notamment faire entrer dans le système les meilleurs élèves et les meilleurs professeurs possibles. Toutefois, alors que le chef d'entreprise est libre et souvent contraint, par les impératifs économiques, de rejeter les matières premières qui ne garantissent pas un rendement donné, pour un traitement aussi standard que possible, l'éducateur accepte de plus en plus tout élève qui se présente, et doit faire varier le traitement de façon presque infinie pour s'adapter aux forces et aux faiblesses de chacun. Un enseignant ne peut s'arroger seul le droit de rejeter un élève de sa classe ou de son école. **L'optimisation se joue donc surtout dans la sélection et la formation des maîtres, et dans le traitement pédagogique.**

Ce fait revêt une telle importance qu'il mérite une lourde insistance. Ou bien le maître dispense un enseignement uniforme auquel les élèves, quels qu'ils soient, sont tenus de s'adapter, faute d'être condamnés à partir (les formes de ce « départ » étant multiples), ou bien l'élève prend la priorité et l'éducateur doit l'étudier et le connaître afin de le placer dans les situations les plus valorisantes, de pouvoir appliquer les stratégies et les moyens qui lui conviennent le mieux. Dans cette seconde perspective, que nous faisons nôtre, l'optimisation du traitement suppose des maîtres de la meilleure qualité possible. Il importe donc de les sélectionner et de les bien former.

Modification du rôle des enseignants.

Que la transformation du rôle de l'école et la rénovation des méthodes d'éducation s'accompagnent d'une modification du rôle des enseignants est évident. La suite de la présente étude illustrera, sous de multiples aspects, cette évolution profonde. En guise de préambule, nous reproduisons, page 20, un manifeste publié en 1971 par le Comité directeur du Syndicat national des enseignants d'Angleterre et du Pays de Galles⁷.

La fonction enseignante ne se situe évidemment plus dans le seul domaine cognitif. Au terme d'une vaste enquête sur documents et auprès des représentants de toutes les parties intéressées à l'éducation des élèves et à la formation des enseignants, B. Gran, C. Fritzell et G. Löfqvist⁸ concluent que les fonctions de l'enseignant peuvent se classer en cinq grandes catégories :

- les fonctions de l'enseignant relatives à la promotion du développement social et émotionnel de l'élève (facteur socio-émotionnel) ;
- les fonctions de l'enseignant relatives à la promotion du développement des connaissances de l'élève (facteur cognitif) ;
- les fonctions et les aptitudes concernant les matériels et les méthodes pédagogiques (facteur méthode-matériel) ;
- le travail avec d'autres adultes à l'intérieur et à l'extérieur de l'école (facteur de coopération) ;
- les fonctions concernant le développement de l'enseignant lui-même et celui de l'école (facteur de développement).

Toutes les parties attachent la plus grande importance à la fonction socio-émotionnelle.

7. NUT, *The Reform of Teacher Education*, cité par B. FORD, *Universities and Teachers' Colleges. A Study of Changing Relationships*, 1, OCDE, Paris, 1974, p. 19.

8. Cités par S. MARKLUND et B. GRAN, *Tendances nouvelles de la formation des enseignants. Suède*, OCDE, Paris, 1974, p. 55.

PASSÉ	AVENIR
<i>« Moi, enseignant, je suis » :</i>	
a) tenté de me sentir inférieur dans la hiérarchie pédagogique, c'est-à-dire par rapport aux directeurs, aux chefs administratifs, aux inspecteurs, aux professeurs d'université;	a) un collègue des autres membres de la hiérarchie et mon avis importe;
b) totalement responsable des progrès qu'une classe fait dans la branche que j'enseigne;	b) membre d'une équipe de spécialistes qui partagent leur expérience et leurs responsabilités; je suis responsable, comme membre d'une équipe, vis-à-vis de chaque enfant qui fait partie des groupes qui me sont confiés;
c) un dispensateur d'informations, d'explications et de stimuli à une classe; je critique les habiletés et les jugements de chaque élève; je commande le groupe;	c) celui qui individualise à l'aide des divers matériels d'apprentissage; un critique des habiletés et des jugements; un homme qui explique à un individu ou à des petits groupes, un animateur de séminaires;
d) un homme faisant respecter les coutumes et l'esprit de l'école, même s'ils ne conviennent pas à la société réelle et à l'apprentissage;	d) membre d'une communauté scolaire dont les usages et l'esprit dérivent de la société plus vaste et des fonctions de l'école en tant que lieu d'apprentissage;
e) isolé et indépendant de mes collègues;	e) soucieux d'éduquer en collaboration avec les parents, avec qui je communique sur pied d'égalité;
f) quelqu'un qui n'est pas membre de la même société que celle des élèves et des parents, et qui ne se soucie pas des parents ou du milieu familial;	f) un membre de la même société que celle des élèves et des parents;
g) quelqu'un qu'on respecte du seul fait qu'il est enseignant;	g) quelqu'un qui a droit (ou n'a pas droit) au respect en fonction de ce qu'il est comme être humain;

PASSÉ	AVENIR
<i>« Moi, enseignant, je suis » :</i>	
h) responsable de la diffusion, par mon exemple et mon enseignement, d'une morale caractéristique de la classe moyenne.	h) quelqu'un qui cherche ses propres règles morales et reconnaît ses échecs, et qui comprend les règles morales adoptées dans les familles; quelqu'un qui laisse les enfants construire leur morale personnelle.

SECTION I

QU'EST-CE QU'UN ENSEIGNANT EN L'AN 2000 ?

Enseignant :

1. personne officiellement chargée de guider ou de diriger les expériences d'élèves ou d'étudiants, dans une institution publique ou privée;
2. personne qui, grâce à son expérience riche ou exceptionnelle et/ou à ses études dans un domaine particulier, peut contribuer à la croissance et au développement d'autres personnes qui entrent en contact avec elle;
3. personne ayant terminé des études professionnelles officiellement reconnues dans une institution de formation des maîtres;
4. personne qui en instruit d'autres.

C.V. GOOD¹.

De la façon la plus générale, enseigner c'est susciter systématiquement des apprentissages, que l'on en soit la cause directe ou que l'on se borne à en créer l'occasion. Les différentes acceptions retenues par Good montrent bien que la qualité d'enseignant n'est pas nécessairement limitée à l'exercice officiel de la fonction, ni aux détenteurs de diplômes spéciaux.

Toutefois, le titre même de notre étude indique clairement que nous ne nous préoccupons que des éducateurs spécialement formés². Cette position se justifie : plus une culture gagne en richesse et en complexité, moins l'éducation de la jeune génération semble pouvoir être laissée au hasard des apprentissages occasionnels et de l'art pédagogique spontané des aînés.

A quelles formes d'éducation l'enseignant s'attachera-t-il en l'an 2000 ?

1. C. V. GOOD, *Dictionary of Education*, McGraw, New York, 1959.

2. La définition adoptée par l'UNESCO est plus restrictive : « Le mot 'enseignant' désigne toutes personnes qui, dans les écoles, ont charge de l'éducation des élèves » (UNESCO, *Recommandation concernant la condition du personnel enseignant*, Paris, 5 octobre 1966, p. 5).

D'abord, à la formation initiale.

Nous avons fait l'hypothèse que l'institution scolaire subsistera nécessairement, que son mode d'organisation et de fonctionnement diffère profondément ou non de celui que nous connaissons aujourd'hui; des maîtres pour l'éducation préprimaire, primaire, secondaire ou tertiaire resteront nécessaires. Mais au-delà de ces cadres scolaires traditionnels, quelle va être l'intervention dans la formation continuée, de ceux que nous appelons actuellement les enseignants? Deux hypothèses viennent à l'esprit :

1. La formation initiale et la formation continuée, constituants de l'éducation permanente, s'articulent fonctionnellement, sans rupture méthodologique. Dans cette perspective, les enseignants verront leur domaine d'activité s'élargir progressivement.

2. L'éducation des adultes réclame une méthodologie particulière, fondamentalement différente de la méthodologie scolaire. Des éducateurs d'un type spécial devront être formés à cet effet.

Nous optons, en principe, pour la première hypothèse, car si les modalités diffèrent, si les contingences de renforcement varient selon le niveau de développement et les situations, les lois de l'apprentissage n'en restent pas moins valides pour l'adulte comme pour l'enfant. De même, la dynamique de la personnalité procède sans doute, à tout âge, des mêmes mécanismes fondamentaux.

Une étude de la psychologie différentielle révélera aux enseignants les variations importantes selon le sexe (y compris les influences culturelles) et les grands moments de la vie. En fonction du moment particulier auquel on souhaite enseigner, des approfondissements seront alors entrepris. Nous allons d'ailleurs revenir en détail à ce problème de formation.

Dans une perspective de décloisonnement toujours plus accentué entre l'école et la société, nous appellerons enseignants aussi bien la puéricultrice que le professeur d'université, le leader de mouvement de jeunesse que l'animateur culturel et le chargé de formation syndicale.

Faut-il regretter que nous ne disposions pas d'un mot nouveau permettant de « déscolariser » le titre? Ce n'est pas sûr. A mesure que la relation pédagogique s'enrichissait, le maître

d'école devint maître. Pourquoi un nouvel enrichissement de la fonction n'entraînerait-il pas progressivement un glissement sémantique analogue?

Dans quelle mesure des personnes qui n'en font cependant pas métier rempliront-elles des fonctions pédagogiques?

Dans une société dont *tous* les membres s'éduquent en permanence, des « éducants³ » occasionnels joueront un rôle important à côté des enseignants professionnels, principalement dans la formation des adultes, mais aussi dans l'éducation scolaire.

Par ailleurs, les élèves-maîtres ne seront plus étroitement préparés. Il est, en effet, souhaitable qu'un maximum de mobilité existe à l'intérieur de la profession enseignante où, grâce à la formation de base commune préconisée par la suite, des reconversions d'un niveau à certains autres seront possibles, et aussi entre l'enseignement et d'autres fonctions sociales.

Avec B. Schwartz, nous adoptons aussi le principe : « Pas d'enseignant qui ne se consacre qu'à l'enseignement. »

On peut imaginer, par exemple, qu'une ou deux années tous les cinq ou dix ans, l'enseignant aille exercer des fonctions autres que la sienne, dans des domaines d'activité proches de celui dans lequel il enseigne⁴.

Pareille mesure exercerait probablement une influence psychologique bénéfique que nous tenterons de préciser⁵, et actualiserait aussi l'insertion sociale et les connaissances professionnelles.

Ce système professionnel « pendulaire » posera certainement de difficiles problèmes d'organisation et d'adaptation. Pourtant, on imagine aisément combien il serait utile qu'un professeur de sciences commerciales travaille périodiquement dans une entreprise, qu'un professeur de langues étrangères devienne correspondant, interprète, agent de voyages..., qu'un professeur de morale fasse de l'assistance sociale, etc.

3. Mot proposé par M. Lavallée.

4. B. SCHWARTZ, *L'Éducation demain*, op. cit., p. 235.

5. On ne sous-estime pas l'importance des *hobbies* et de l'action sociale menée par des enseignants en fonction. Il ne semble cependant pas que ces activités puissent exercer le même effet qu'un engagement total dans une autre fonction.

SECTION II

LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS

INTRODUCTION : DEUX MODES FONDAMENTAUX

L'expression « formation initiale » est ambiguë. Ou bien on l'emploie dans l'absolu pour désigner la première formation orientée qu'un individu acquiert dans son existence, ou bien elle désigne la première formation dans une orientation nouvelle et donc non première, soit que l'individu quitte un type d'activité pour s'engager dans un autre, soit que, complémentirement à une activité donnée, il s'apprête à en exercer une seconde. Selon le premier ou le deuxième cas, les contenus et, provisoirement au moins, les méthodes de formation varient. De toute façon, ne traiter que du premier mode, en matière de formation initiale des maîtres — comme on le fait trop souvent — conduit à certaines impasses et, sur le plan méthodologique, appauvrit gravement le débat.

Il semble bien que les modalités de formation des animateurs d'action culturelle qui se définissent sous nos yeux apportent en même temps la solution pour la préparation de certains types d'enseignants, tout en constituant un ferment de rénovation profonde de la formation pédagogique en général.

Reprenons ces considérations dans le concret.

1. Si, au terme de ses études secondaires, un étudiant entend se préparer directement à la profession enseignante (principalement éducation préprimaire et enseignements primaire ou secondaire), il est clair qu'il doit élargir et approfondir sa culture générale, acquérir certaines connaissances psychopédagogiques et une certaine expérience pratique. Dans un nombre croissant de pays apparaît une nette et heureuse tendance à égaliser le statut de tous les enseignants¹ et à localiser leur formation initiale au niveau universitaire.

2. Toutefois, deux catégories d'éducateurs — choisies à titre d'exemples — ne semblent pas pouvoir se former de façon aussi directe et, en quelque sorte, linéaire : les professeurs de pratique de l'enseignement technique et certains éducateurs d'adultes.

1. Voir note à la fin de cette introduction, p. 33.

Pourtant, il paraît essentiel — nous y reviendrons aussi — que ces éducateurs jouissent du même statut et du même prestige que les autres. Cet objectif ne peut être atteint que s'ils reçoivent une formation tenue pour universitaire, en attendant l'heureux temps où, par exemple, une expression comme « formation tertiaire » aura fait disparaître l'odeur de caste qui continue à imprégner une partie de l'enseignement supérieur.

Prenons d'abord le cas du professeur de pratique de l'enseignement technique, qui doit nécessairement avoir acquis une saine et riche expérience adulte d'un métier avant de vouloir l'enseigner. L'astreindre à étudier l'art et les sciences de l'éducation dans une faculté universitaire, selon un curriculum conçu pour la formation initiale du premier mode, est à la fois irréaliste et généralement impossible². D'abord parce qu'on a affaire à un adulte dont la structure affective et cognitive n'est guère compatible avec les méthodes académiques. Ensuite, parce que son équipement verbal et ses cadres de connaissances s'accordent mal avec l'université traditionnelle.

C'est précisément le problème que les responsables de l'éducation continuée et de l'animation socio-culturelle sont en train de résoudre. Eux aussi s'adressent, soit à des adultes en situation, soit à des jeunes désireux d'éduquer des adultes. À cause de l'impossibilité de dissocier dans ce cas l'expérience de vie de la formation, on voit se dessiner un système de préparation très diversifiée, autorisant la capitalisation d'unités de valeur (ou crédits-points) et pouvant se solder par la reconnaissance d'un niveau de formation supérieure³.

On pourrait certes se demander si, en admettant que deux espèces d'éducateurs — les professionnels et les occasionnels — continueront à coexister, on ne reste pas prisonnier d'une concep-

2. Mais pas absolument. Certains *colleges*, aux États-Unis, préparent aussi ce type d'enseignants.

3. En Nouvelle-Zélande, on applique avec succès, depuis plusieurs années, un système similaire pour la formation des éducatrices préprimaires : des mamans Maori viennent à l'école maternelle avec leurs enfants et, à cette occasion, réalisent des apprentissages qui, attestés et cumulés, peuvent conduire au titre d'éducatrice. Voir à ce propos : Geraldine McDONALD, *Maori Mothers and Pre-School Education*, New-Zealand Council for Educational Research, Wellington, 1973.

tion dépassée, ignorant la tendance à la déscolarisation. Nous ne le croyons pas. D'abord, même si on le voulait, il est fort probable que d'ici l'an 2000, la plupart des pays européens qui tenteraient d'opérer brutalement la mutation institutionnelle nécessaire sombreraient dans un chaos pédagogique. Ensuite, il serait irréaliste et dangereux de ne plus éduquer qu'en une sorte d'improvisation de méthodes et de contenus. B. Schwartz, de nouveau, écrit :

C'est qu'il faut en effet noter que l'éducation, et tout particulièrement celle des jeunes, exige de la part des enseignants au moins deux conditions :

- qu'ils aient reçu une formation professionnelle d'autant plus importante que l'on se rapprochera des méthodes préconisées ici⁴;
- qu'ils soient disponibles, à la fois pour se perfectionner, préparer leur enseignement, suivre les élèves et se concerter avec leurs collègues (dans la perspective du développement des équipes de professeurs ou *team teaching*...).

D'où la double nécessité que les enseignants puissent exercer leurs fonctions plusieurs années de suite et, au cours de ces années, y consacrer un plein temps ; d'où la notion de corps (enseignant). Mais dire qu'il y a un corps ne doit pas signifier que ses membres y restent toute leur vie, qu'une fois entrés dedans, ils n'en sortiront plus jamais, qu'ils seront les seuls à pouvoir enseigner et qu'ils n'auront plus de contact avec le monde extérieur⁵.

NOTE SUR L'ÉGALISATION DU STATUT DE TOUS LES ENSEIGNANTS

Considérée encore comme utopique il y a quelques années seulement, l'idée fait rapidement son chemin. En voici quelques témoignages, retenus au hasard des lectures.

1. Autriche.

« C'est pourquoi on retrouve de plus en plus souvent le principe pédagogique selon lequel la durée de formation des instituteurs, des professeurs d'écoles moyennes et des professeurs de lycées doit être la même.

4. Schwartz préconise des méthodes essentiellement actives, à base très large et à forte insertion sociale.

5. B. SCHWARTZ, *L'Éducation demain*, op. cit., p. 234.

Toutefois, les contenus de la formation doivent différer. Car, même si pour tous les maîtres on prévoit une formation de base commune en pédagogie, en psychologie et en sociologie, il importe néanmoins d'orienter les contenus des autres branches sur les problèmes pédagogiques et didactiques de l'école primaire, pour le futur instituteur, et d'insister surtout sur la formation dans la branche de spécialité pour le maître d'enseignement secondaire⁶. »

2. Communautés européennes.

« Tous les enseignants exerçant leurs fonctions dans l'enseignement soumis à l'obligation scolaire recevront une formation de niveau équivalent⁷. »

3. Finlande.

Depuis 1970, la Finlande a institué un corps unique d'enseignants pour le primaire et le secondaire, avec des possibilités de spécialisation (pour enseigner dans les écoles polyvalentes ou professionnelles, ou au deuxième cycle secondaire)⁸.

4. France.

En 1973, le parti communiste français a déposé un projet de loi d'orientation portant création d'un corps unique de maîtres (*Reconstruire l'école*, Éditions sociales, Paris, 1973). « Tous les enseignants, de la maternelle au baccalauréat, appartiendront à un corps unique. L'éducation relèvera d'une équipe éducative (maîtres de diverses disciplines, médecins psychologues) groupée autour d'un maître principal titulaire d'une maîtrise de linguistique et de mathématiques. La formation scientifique et pédagogique des maîtres sera assurée par des 'centres pédagogiques' créés dans toutes les universités. » (Voir *Le Monde* du 28.9.1973.)

5. OCDE

« Toutes les différences structurelles qui séparent les diverses catégories d'enseignants doivent être abolies. La plupart des syndicats et des

6. H. SCHNELL, *Die Österreichische Schule im Umbruch*, Jugend und Volk, Vienne, 1974, p. 248.

7. « Projet de programme d'éducation commun aux partis socialistes des États Membres des Communautés Européennes », dans *Revue des Enseignants Socialistes*, Bruxelles, déc. 1974, p. 16.

8. *L'Enseignant face à l'innovation*, II, OCDE, Paris, 1974, p. 21.

associations demandent que la durée de la formation initiale soit la même pour tous. Il n'est plus possible d'envisager une formation de deux ou trois ans. Pour former un enseignant qualifié, il faut compter au minimum quatre ans, y compris l'initiation à la pratique pédagogique. Tous les enseignants doivent recevoir une formation de base très complète, notamment au début de leur formation initiale⁹. »

6. République fédérale allemande.

« Le principe de l'unité de la formation, de l'égalité de statut et de traitement de tous les enseignants est reconnu comme tendance nette en République fédérale allemande¹⁰. »

7. Suède.

« Il faudrait élaborer un système de formation des enseignants adapté aux conditions nouvelles. Il devrait :

1. Commencer au même niveau pour toutes les catégories d'enseignants (les enseignants polyvalents, les enseignants spécialisés par discipline, etc.).
2. Englober certaines rubriques communes à toutes les catégories d'enseignants (surtout psychologie, pédagogie, méthodes générales).
3. Se poursuivre dans le même climat intellectuel.
4. Avoir lieu dans le cadre d'une organisation qui soit approximativement la même pour les différentes catégories d'enseignement¹¹. »

9. H. ENDERWITZ, *La Rénovation des profils de carrière et le développement de la mobilité professionnelle des enseignants de l'enseignement primaire et secondaire*, OCDE, Paris, Doc. SME/ET/74.90, p. 44.

10. Cf. C. WULF, *Lehrerfort- und Weiterbildung in der Bundesrepublik. Einige Perspektiven*, Francfort, 1973 (ronéotypé).

11. S. MARKLUND et B. GRAN, dans *Tendances nouvelles de la formation des enseignants. Suède*, OCDE, Paris, 1974, p. 33.

CHAPITRE PREMIER

PRINCIPES

Une formation de niveau supérieur.

La tendance est générale : tous les maîtres seront bientôt formés au niveau tertiaire. Une longue explication de l'évolution rapide à laquelle nous assistons serait superflue. Dans tous les pays hautement industrialisés, l'éducation fondamentale s'allonge et tend à fondre en un bloc l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. Cet élargissement de la culture de base et le retardement de la spécialisation qui l'accompagne sont nécessaires dans une civilisation caractérisée par un changement toujours accéléré. Ce phénomène, mille fois décrit ces derniers temps, est trop connu pour que nous nous y arrêtions encore.

Statut universitaire.

Anticipant, en partie, sur une discussion ultérieure, nous devons affirmer la nécessité, inéluctable à moyen terme, de donner à tous les maîtres une formation de statut universitaire. Cette position sera justifiée dans la suite par des arguments psychologiques et pédagogiques. Arrêtons-nous, pour l'instant, aux raisons socio-économiques, voire plus simplement stratégiques.

Dans beaucoup de pays encore, seuls les professeurs d'écoles secondaires supérieures sont, dans l'enseignement fondamental, des universitaires à part entière ; ils sont payés comme tels et jouissent du statut et du prestige correspondants. Aussi, ceux qui se destinent à l'enseignement et se sentent suffisamment doués, choisissent-ils, sauf rares exceptions, la voie universitaire. Des préparations non universitaires sont considérées comme des positions de repli ou comme refuge des moins bien doués¹.

1. Pareille remarque n'implique pas qu'à nos yeux l'université soit une institution idéale, n'accueillant qu'une « élite ». Nous constatons un fait et raisonnons en termes de stratégie.

Dans des conditions sociales dépassées, caractérisées par une faible démocratisation des études, les meilleurs enfants des classes sociales défavorisées trouvaient dans le métier de jardinière, d'instituteur ou de professeur d'enseignement secondaire inférieur, une promotion enviée. Les petites écoles ont ainsi pu disposer pendant des décennies d'un personnel de grande qualité. Aujourd'hui, on assiste à cette situation paradoxale où l'influence déterminante et la complexité de l'enseignement de base sont de mieux en mieux reconnus et où la qualité du personnel formé pour cet enseignement baisse de façon constante, là où une sorte de ségrégation sociale subsiste entre les titulaires d'enseignement dit savant et les autres.

Faire glisser la formation de tous les maîtres dans l'enseignement supérieur, universitaire pour les uns, non universitaire pour les autres, ne suffit pas. L'espoir d'égaliser la qualité de recrutement pour les maîtres de tous les niveaux reste indissociable d'une égalisation du statut socio-économique. Comme le note H. Enderwitz :

Dans les pays où la distinction de principe entre enseignant du primaire et du secondaire n'existe plus, une différence de traitement subsiste néanmoins entre non-diplômés de l'université et diplômés de l'université²...

L'égalisation du statut social par l'égalité absolue ou approximative des traitements, liée à une formation de base commune, ou à des formations socialement acceptées comme équivalentes, ne met cependant pas un terme au problème du recrutement.

D'abord, on reste justifié à croire que les individus qui choisissent, délibérément, la profession d'enseignant présentent des caractéristiques particulières. Dans une étude déjà ancienne, Allport, Vernon et Lindzey³ ont, par exemple, montré que les profils de valeurs d'étudiants terminant leurs études de médecine et d'étudiants terminant leurs études en éducation sont différents. D'aucuns estiment que les enseignants cherchent dans leur métier,

2. H. ENDERWITZ, *op. cit.*, p. 32.

3. ALLPORT, VERNON, LINDZEY, *Study of Values*, Houghton Mifflin, 1960, 3^e éd.

non seulement une rencontre humaine d'un type particulier, mais une certaine sécurité psychologique (ne pas affronter le monde des adultes) ou encore une disponibilité permettant de réaliser certaines aspirations culturelles. Bref, il n'est pas possible d'exclure l'hypothèse que, même si le statut de la profession s'améliore considérablement, elle recrutera nécessairement des sujets très doués qui s'orientent actuellement vers le métier d'ingénieur, de médecin...

Mais des éléments beaucoup plus pragmatiques peuvent aussi intervenir. La Suède en offre actuellement un exemple convaincant. Dans ce pays, l'école primaire ne fonctionne en fait que par demi-journées (les élèves quittent l'école vers 14 heures), alors que les enseignants des écoles secondaires sont astreints à des prestations plus lourdes. Il en résulte que la majorité des femmes choisissent de préférence des études d'institutrice maternelle ou primaire et ne se tournent vers le secondaire qu'en guise de repli (un *numerus clausus* existant). Dans de pareilles conditions, l'école élémentaire attire donc une part importante des maîtres les mieux doués. La tendance n'est pas aussi nette pour les hommes, mais elle existe aussi⁴.

Vers l'unité fondamentale de toute formation universitaire.

Même si, pour des raisons surtout technologiques, le monde des prochaines décennies reste divisé en quelques grands blocs politiques assez peu compatibles avec une sorte de démocratie universelle, on peut cependant espérer que la qualité de la démocratie s'améliorera encore en Occident. À une démocratie agissant par délégation de pouvoir tend à se substituer une démocratie de la participation⁵. Cette tendance s'observe dans plusieurs pays européens et le mouvement étudiant, culminant en mai 1968, ne semble qu'une accélération soudaine d'un processus plus général.

La recherche d'une meilleure qualité de la vie, indissociable de la protection de l'environnement et d'une utilisation raisonnée de la technologie, constitue aussi une tendance affirmée.

4. Communication personnelle du P^r Allström.

5. Voir J. RAVEN, « Futurology. Citizen and City in 2000 A.D. », dans *Irish Journal of Sociology*, 2, 1973, pp. 337-358.

Dans ce contexte, il importe qu'au seuil de la vie actuelle et avant de s'engager dans une spécialisation aisément mutilante, l'universitaire parachève la formation générale acquise dans l'enseignement secondaire par une réflexion approfondie en philosophie, pour garder le sens du général ; en biologie et en physiologie, pour mieux comprendre la vie et ses mécanismes ; en psychologie, pour mieux comprendre les autres et soi-même, pour mieux agir avec autrui. On ne voit pas pour quelle raison une catégorie d'universitaires voudrait se soustraire à ces « honnêtes » disciplines⁶. À cette formation commune, appelée par la condition d'homme, viendra sans doute s'en ajouter une autre, requise par la tendance à l'unification des méthodes et des techniques scientifiques de base. En particulier, les principes de l'observation et de l'expérimentation, la statistique, l'informatique ne sont plus seulement les outils quotidiens des sciences dites exactes, mais des autres aussi, y compris les lettres et le droit. Dans une civilisation post-industrielle ou technétronique, dans une démocratie de la participation, cette base commune de la formation de tous les intellectuels revêt une importance capitale.

Une autre caractéristique commune à toute formation universitaire de demain sera l'obligation, variant avec les orientations, de la lier à une expérience sociale réelle.

6. En fonction même de notre propos, une proposition formulée de plusieurs côtés, aux États-Unis surtout, mérite une attention particulière : la réflexion philosophique, biologique et psychologique porterait, notamment, sur les problèmes de l'éducation. Tout universitaire n'est-il pas amené, dans sa carrière, à exercer une certaine fonction pédagogique et sociale ; cette fonction sociale ne va-t-elle pas normalement s'accroître de façon considérable avant l'an 2000 ? Par ailleurs, tous les universitaires sont aussi des parents en puissance : pourquoi négliger la préparation à cette fonction humaine de première importance au seul profit de la préparation professionnelle ? Voir à ce propos : P. WOODRING, *New Directions in Teacher Education*, Fund for the Advancement of Education, New York, 1957.

Cette partie « générale » commune n'entraîne pas nécessairement un allongement des études supérieures. On peut, notamment, envisager de raccourcir les études secondaires ou de les faire commencer à onze ans au lieu de douze, dans certains pays. La partie générale du curriculum universitaire servirait aussi à la sélection durative et aux réorientations éventuelles. Les étudiants nettement orientés ou ceux qui désirent faire certains essais pourraient tenter d'acquérir simultanément des unités de valeur spécifiques aux études spécialisées qu'ils envisagent d'entreprendre.

Restées longtemps figées par un système de Facultés jalouses de leurs prérogatives traditionnelles, par un curriculum rigide chargé d'érudition gratuite, par des examens féodaux et, plus généralement, par un formalisme aristocratique, les universités évoluent de plus en plus vite, sous la pression sociale. Appelées à jouer un rôle clé dans l'éducation permanente, elles vont s'ouvrir à un public large, selon des modalités de plus en plus souples. Il est symptomatique que le système d'unités capitalisables se généralise progressivement dans les universités européennes. Il doit permettre d'individualiser les curricula et de les répartir dans le temps, selon les capacités et la disponibilité de chacun. Le passage provisoire des études à la vie active est ainsi grandement facilité.

L'individualisation des programmes d'études devrait faire peu à peu disparaître des barrières artificielles entre certaines disciplines (par exemple, entre la pédagogie et la psychologie) et aussi réduire considérablement la hiérarchie professionnelle rendue possible par la certification d'un titre et non d'un niveau d'études. Pourtant, certains titres comme celui de médecin ne disparaîtront pas et garderont un prestige élevé dû à la difficulté des études et à une fonction sociale éminente. Mais, à cause de leur caractère indispensable à la collectivité, ces professions se fonctionnariseront peu à peu. Dans les autres cas, un titre précis sera difficilement attribuable, car les études se seront souvent faites à travers plusieurs disciplines. On sera « universitaire » lorsqu'on aura conquis un nombre défini d'unités de valeur et le certificat attestera simplement la liste des études réussies.

Ce glissement de la « certification » revêt une importance sociale énorme. Dans les cas d'éducateurs occasionnels d'adultes, ou d'enseignants issus de l'atelier et non d'une école de formation de maîtres, le système des unités capitalisables permettra, d'une part, de faire acquérir à ces formateurs la culture psychologique et pédagogique dont ils ont besoin et, d'autre part, de les amener à un niveau de certification qui en feront les égaux des autres éducateurs, en particulier sur le plan socio-économique.

Les modalités de la formation individualisée pourraient devenir extrêmement fines tout en restant réalistes. Par exemple, une Commission belge chargée de l'étude d'un programme de forma-

tion à l'animation culturelle⁷ prévoit que « tout être humain, où qu'il habite, quelle que soit sa situation sociale, doit pouvoir — n'importe quand — faire connaître les problèmes personnels qu'il croit être liés à des besoins en formation » (p. 3). Ces problèmes seraient d'abord traités par une première instance locale d'analyse et d'orientation « non inféodée à une bureaucratie scolaire » (p. 4). Une deuxième instance, supralocale, analyserait la demande sociale globale et déterminerait les priorités à satisfaire.

Priorité à une formation supérieure large.

Plus le savoir s'enrichit rapidement, moins la formation initiale a de validité, surtout en ce qui concerne les faits particuliers. En outre, même et peut-être surtout, les domaines de spécialisation avancée exigent une attaque pluridisciplinaire.

Aussi l'essentiel de toute formation initiale devrait-il être focalisé sur l'apprentissage actif des lois, des principes fondamentaux, et de l'essentiel des méthodes et techniques de recherche dans la discipline d'élection d'abord, mais aussi dans les disciplines fonctionnellement apparentées. Les connaissances plus spécialisées, ouvrant l'exercice immédiat de la profession, ne seraient acquises qu'à titre d'illustration, pendant la phase fondamentale des études, puis comme données au service de la pratique dans la phase terminale. Autant que possible, celle-ci se déroulerait d'ailleurs en partie sur le terrain.

Pendant la formation initiale supérieure, on achèverait aussi l'initiation active (que l'enseignement secondaire devrait déjà avoir largement engagée) à l'utilisation de tous les grands moyens d'information et d'auto-apprentissage. À cet effet, une transformation profonde de la pédagogie universitaire s'impose encore dans la plupart des Facultés. Sans recours aux méthodes d'enseignement multimedia, sans l'introduction, partout où cela est possible, de « packages » d'apprentissage, ensembles convergents de moyens (cours programmés, vidéo-cassettes, films, diapositives, bibliothèques de travail...) permettant une étude autonome, l'étudiant ne

7. Document 1973/0.029, Ministère de la Culture française, Bruxelles.

sera pas préparé à devenir un étudiant permanent pendant toute sa vie active.

Actuellement, le style pédagogique de l'enseignement supérieur varie considérablement selon les disciplines et selon les pays. Des innovations, dans le sens que l'on vient d'indiquer, se multiplient, mais restent néanmoins sporadiques.

Enfin, plutôt que d'allonger continuellement la formation initiale, on permettra probablement un accès à l'activité professionnelle avant qu'elle ne soit achevée (moyennant, naturellement, l'encadrement et la surveillance nécessaires). L'interruption entre formation initiale et formation continuée disparaîtra progressivement.

Une autre tendance, qui pourrait être lourde de conséquences positives, semble s'amorcer de plus en plus nettement. Aux États-Unis, notamment, un nombre croissant d'étudiants s'engagent dans une activité professionnelle en sortant de l'enseignement secondaire et n'abordent les études supérieures qu'après une expérience sociale de quelques années⁸. Ils se révèlent souvent d'excellents élèves : motivation plus forte, cadres de référence plus riches, meilleure maturité générale. Le phénomène existe aussi en Australie et y est favorablement considéré :

«...on peut encourager la plupart des jeunes gens se destinant à l'enseignement à passer un ou deux ans à travailler à la fin de leurs études secondaires et avant d'entreprendre leurs études supérieures à plein temps. Même si cette expérience n'est pas suffisante pour leur donner une nouvelle identité, elle serait certainement enrichissante pour des enseignants qui se destinent à passer toute leur vie active dans le même type d'institution que celui où se sont déroulées leur enfance et leur adolescence. Le nouveau système de bourses du gouvernement australien contient une disposition à cet égard. Les étudiants en question ne paieront pas de frais de scolarité; en outre, ceux qui auront eux-mêmes subvenu à leurs besoins sans l'aide de leurs parents pendant deux ans pourront obtenir une allocation de subsistance, sans avoir besoin de justifier ou non de leurs ressources⁹ ».

8. Cette tendance a, en particulier, été cernée par le P^r F. Newman, dans sa communication au Colloque de la Fulbright Alumni Association in Belgium, Louvain-la-Neuve, 1973.

9. D. S. ANDERSON, *L'Acquisition d'une identité professionnelle chez les élèves-professeurs. Étude comparée*, OCDE, 1974, p. 107.

En France aussi, le problème de « l'enseignement en alternance » est posé et l'Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique (Paris) lui a consacré un important colloque en 1973. Dans le rapport introductif, M. Bernard et B. Girod de l'Ain¹⁰ préconisent de conseiller aux diplômés de l'enseignement secondaire qui sont fatigués de l'état d'écolier d'exercer d'abord une activité professionnelle et sociale avant d'entrer à l'université. Cette formule présenterait quatre avantages : 1° hâter la maturité des étudiants ; 2° donner « une motivation à l'éducation permanente » ; 3° améliorer la qualité et la réputation des diplômés universitaires ; 4° permettre aux universités et aux étudiants de mieux cerner les débouchés.

Enfin, en Suède, la réforme de l'enseignement supérieur, adoptée par le Parlement en mai 1975, se fonde notamment sur l'hypothèse qu'environ 80% des étudiants ne passeront plus directement de l'enseignement secondaire dans le supérieur, mais auront occupé un emploi avant de poursuivre leurs études¹¹.

Toutes ces observations et ces tendances s'appliquent naturellement aussi à la formation des maîtres et vont en influencer les principes directeurs.

Sur le plan humain plus général, il importera de veiller, si le mouvement se confirme, à ce que le décalage temporel des études supérieures n'entraîne pas un recul de l'âge adulte. Des mesures sociales devront être prises en ce sens.

Une formation approfondie dans le secteur où l'on se destine à enseigner.

L'enseignement de l'an 2000 semble devoir être plus rigoureux et plus approfondi dans sa démarche qu'il ne l'a jamais été. Les progrès contemporains en matière de définition des objectifs de l'éducation, de construction et d'évaluation des curricula, d'évaluation des apprentissages individuels seront d'autant plus bénéfiques que l'apprentissage se construira sur les motivations réelles des élèves.

Comment atteindre aussi pareille efficacité dans la formation

10. Cf. *Le Monde*, 21 septembre 1973.

11. Cf. *Faits nouveaux* (Conseil de l'Europe), 2, 1975, p. 26.

des enseignants ? En lui donnant de plus en plus le caractère d'un projet personnel, où chaque élève-maître ayant été amené à mieux se connaître et, par conséquent, à reconnaître ses acquis et ses lacunes, discutera avec ses formateurs des plans successifs à dresser et à réaliser pour atteindre l'ensemble des objectifs terminaux, définis avant chaque cycle de formation et profondément acceptés comme désirables.

N'existerait-il pas une impossibilité pratique entre ce désir d'approfondissement et d'authenticité, et l'éventail très large de la formation ? Nous ne le croyons pas. Par exemple, les études universitaires spécialisées que font actuellement la plupart des futurs professeurs de l'enseignement secondaire restent souvent surchargées de connaissances encyclopédiques ou d'une série d'amorces de spécialité dont il n'est pas sûr que l'accumulation ne nuit pas finalement à la formation principale. Dans ce contexte, beaucoup d'universités européennes devront, au cours des deux prochaines décennies, concevoir au moins deux types d'études, selon que les étudiants se destinent à l'enseignement ou à d'autres fonctions, les cours fondamentaux restant communs aux deux voies¹².

Tenir compte de la formation continuée.

Mieux que de longues considérations, un bref coup d'œil sur le deuxième chapitre de cette partie, où l'on envisage les différents domaines de la formation, permet de concevoir l'impossibilité pratique de parcourir sérieusement cet ensemble lors de la formation initiale, dût-elle même s'allonger du double. On sait, en outre, avec quelle rapidité le savoir progresse aujourd'hui, rendant parfois invalides, avec une étonnante brutalité, des hypothèses en apparence très solides et donc durables.

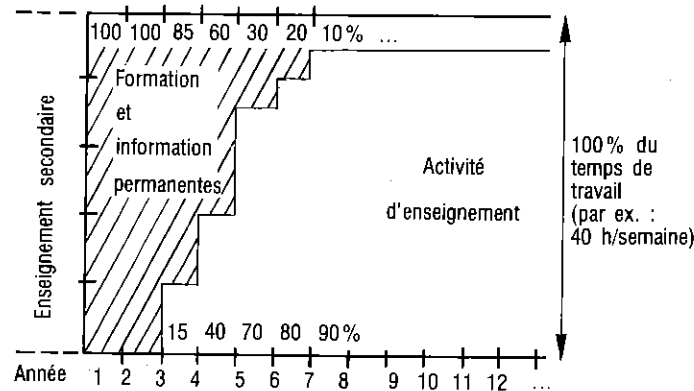
Dès le début de la formation initiale, la définition des objectifs et la planification de l'apprentissage tiendront donc compte et de la nécessité de compléter la formation pendant la carrière profes-

12. Cette volonté n'est nullement incompatible avec l'adoption généralisée des unités de valeur : il suffit, par exemple, de pondérer des unités de façon telle que le total minimum imposé ne puisse pas être atteint si certains cours essentiels n'ont pas été suivis avec fruit.

sionnelle et de mettre à jour le savoir initialement acquis. Les modalités de cette formation continuée sont envisagées dans une section particulière.

L'importance prise par la formation dite « continuée » devient telle qu'au lieu d'apporter des compléments périodiques à une vaste préparation initiale, elle tend à prendre en charge une partie de plus en plus grande de la préparation. C'est pourquoi K. Frey¹³ considère que le modèle : formation initiale + formation continuée par recyclages périodiques est déjà dépassé et doit céder la place à un processus permanent d'apprentissage et d'information.

Le schéma suivant, emprunté à Frey, montre qu'après deux années complètes de formation théorique, l'élève-maître passe progressivement à l'exercice responsable de la profession, 10% du temps professionnel étant réservé, jusqu'à la fin de la carrière, à la formation continuée. L'important dans ce modèle est la continuité organique de la formation, du début des études à la fin de la carrière.



13. Cf. K. FREY, « Das Lehrerinformations- und Lernsystem (L.I.T. System) », dans *Schulblatt des Kantons Zürich*, 86, 1971, p. 10.

L'adoption de ce plan soulève cependant une difficulté majeure. Comme le remarque B. Ford, « les enseignants qui abandonnent la profession ou décident de ne pas participer aux activités de formation continuée auront reçu une formation initiale encore moins complète que celle qu'ils reçoivent aujourd'hui¹⁴ ».

La formation continuée doit, à notre avis, constituer une obligation contractuelle. Pour ceux qui abandonneraient provisoirement la profession, puis désireraient y revenir, des études complémentaires seraient imposées. L'essentiel est que les États consentent les efforts financiers nécessaires pour organiser vraiment un système de formation continuée accessible à tous les enseignants.

14. B. FORD, *Universities and Teachers' Colleges. A Study of Changing Relationships*, I, *op cit.*, p. 49.

CHAPITRE II

L'UNITÉ FONDAMENTALE
DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

A. JUSTIFICATION

L'unité de l'éducation systématique se justifie impérieusement tant sur le plan synchronique que sur le plan diachronique : à un moment donné, toutes les actions éducatives doivent se coordonner et converger vers les objectifs généraux que l'on a choisis de poursuivre ; à travers le temps et, plus spécialement, entre les différents niveaux de l'enseignement, aucune discontinuité, aucune rupture ne devraient se produire dans le processus éducatif.

I. L'unité synchronique

La pédagogie moderne a mis en lumière le caractère complexe de toute situation éducationnelle : les problèmes, à quelque échelle qu'ils se posent, dépendent d'un ensemble de facteurs divers et interdépendants, d'ordres biologique, psychologique, sociologique aussi bien que pédagogique, et les solutions doivent être recherchées en fonction de cette complémentarité¹.

L'unité peut d'abord être considérée dans la manière dont l'enseignant conçoit son rôle et celui des élèves dans sa classe. Certes, les auteurs des programmes ont le souci de la cohérence des matières et s'efforcent parfois de joindre aux plans d'études des recommandations méthodologiques précises. Mais il est rare que leurs vues procèdent d'une idéologie explicite, traduite en buts et en objectifs comportementaux, dont l'accessibilité est scientifiquement étudiée. Cette faiblesse des plans d'études permet le

1. Voir S. DE COSTER, « La pédagogie, discipline de la complémentarité », dans *Revue des Sciences pédagogiques*, Bruxelles, n° 45, 1949.

règne de l'empirisme et de l'incoordination : l'inspiration du moment ou l'influence de la dernière lecture prennent souvent le pas sur une analyse rigoureuse de la situation, tenant à la fois compte des options philosophiques de base et des apports de la recherche en éducation.

Une telle absence d'unité est particulièrement dommageable à l'élève en difficulté. Souvent bénignes à l'origine, les difficultés d'apprentissage s'aggravent si l'on tarde à y remédier. Elles devraient toujours faire l'objet d'examen approfondis, d'abord par l'enseignant, puis, au besoin, par toute l'équipe éducative : directeurs, enseignants, éducateurs, psychologues, médecins, infirmières et même personnel de service. On assure ainsi l'unité du traitement.

Faut-il encore rappeler l'impérieuse nécessité de la collaboration entre la famille et l'école, et l'influence capitale du milieu familial, non seulement sur la culture de l'enfant, mais aussi sur ses valeurs, ses attitudes, ses motivations.

Havighurst et Newgarten², analysant les composantes du dynamisme d'un établissement scolaire, placent en premier lieu les trois facteurs suivants : l'idéal culturel auquel il est attaché ; l'esprit d'équipe et de confraternité entre les enseignants ; la liberté de conception des moyens d'enseignement laissée aux maîtres. Ces qualités importantes détermineraient l'unité d'une école vivant dans un régime démocratique. De son côté, Kemp³ conclut, au terme d'une recherche portant sur cinquante écoles primaires de la région de Londres, qu'à part le niveau d'intelligence générale, le *moral de l'école*, l'unité de l'équipe poursuivant un idéal commun se révèle le facteur le plus significatif, au même titre que le niveau socio-culturel de la classe. *La personnalité du chef d'établissement* joue un rôle essentiel : non seulement sa compétence et sa fidélité aux principes, mais plus encore son dynamisme entraînant, son intérêt sympathique à chacun de

2. Cf. R. J. HAVIGHURST et NEWGARTEN, *Society and Education*, Albyn and Bacon, Boston, 1957.

3. Cf. L. D. C. KEMP, « Environmental and Other Characteristics determining Attainment in Primary Schools », dans *British Journal of Educational Psychology*, nov. 1962.

ses collaborateurs sont des catalyseurs importants du moral du groupe⁴.

La collaboration confiante est particulièrement importante entre les enseignants et les services de psychologie scolaire. W. D. Wall⁵ résume comme suit leurs activités essentielles : orientation, aide aux élèves en difficulté, coopération à des recherches de développement. Pour que les deux instances en cause œuvrent en une collaboration effective, elles doivent accepter de plein gré l'interdépendance et la complémentarité de leurs missions, tant pour poser les diagnostics que pour mettre au point les remèdes. Cette exigence postule une formation psychologique et sociologique satisfaisante des maîtres et une certaine formation pédagogique chez les psychologues scolaires.

L'expansion et la diversification des systèmes scolaires posent aussi impérieusement le problème de l'unité entre les enseignants et les degrés de plus en plus nombreux de l'*appareil administratif* et du *pouvoir*. Les pouvoirs publics européens s'efforcent, avec plus ou moins de réussite, de trouver une solution satisfaisante entre le centralisme paralysant et la totale autonomie, souvent source de vues sans grandeur. Il semble que la tendance actuelle soit orientée vers une décentralisation relative : les Parlements et les Gouvernements, représentants de l'opinion publique, établissent la charte des systèmes d'enseignement, en édifient la structure générale, répartissent les moyens financiers permettant l'atteinte des grands buts tracés. Ils délèguent ensuite la gestion à des circonscriptions régionales de dimensions limitées en vue de préserver des contacts aisés entre le pouvoir et les besoins des institutions, assez étendues cependant pour couvrir un ensemble suffisant d'établissements de niveaux élémentaire et secondaire, tout en évitant le particularisme étriqué⁶.

4. Voir aussi à ce propos : N. G. GROSS et R. HERRIOT, *Staff Leadership in Public Schools*, J. Wiley, New York, 1965.

5. Cf. W. D. WALL, *La Psychologie au service de l'école*, Bourrelier, Paris, 1962.

6. Ainsi, l'Angleterre et le Pays de Galles sont couverts par 145 circonscriptions locales et régionales.

II. L'unité diachronique ou la continuité

Elle est aussi nécessaire à l'efficacité de l'action éducative que l'unité synchronique.

a) Continuité du développement — continuité dans le système scolaire.

Qu'il s'agisse de la conquête du monde physique, de l'intégration au sein du milieu humain, de la maîtrise des capacités intellectuelles, les nombreuses recherches entreprises en psychologie génétique ont conduit à l'établissement d'un *schéma général du développement*.

Ainsi, dans ses nombreuses études, J. Piaget⁷ jalonne l'évolution d'une fonction cognitive vers son épanouissement par la succession de stades : l'arrivée à un seuil marque le début de l'éducabilité (la période sensible⁸), puis, plusieurs phases progressives permettent le franchissement d'un stade, progrès fonctionnel important suivi de niveaux dont la maîtrise est facilitée par l'exercice de la capacité, jusqu'à l'apparition d'un nouveau stade exploité par l'apprentissage, et ainsi de suite. Bref, le développement d'une aptitude ne progresse pas selon une pente uniforme, mais connaît une alternance d'escarpements plus ou moins abrupts et de plateaux à peine ascendants.

L'accession à un niveau supérieur de capacité incite l'enfant à utiliser ce pouvoir neuf. Dans des conditions éducatives favorables, les activités non encore exercées l'attirent comme des défis dont l'issue a un retentissement affectif considérable, les réussites étant suivies d'un effet positif, les échecs, au contraire, étant sources de découragement et d'assoupissement de ce début de conquête. Au gré des satisfactions et des insatisfactions se dessinent peu à peu une hiérarchie de valeurs et des traits de personnalité.

Mais l'éducateur n'assiste pas impuissant à ces « périodes sen-

7. On retrouvera l'application de ce schéma dans la plupart des recherches de psychologie génétique de Piaget.

8. L'expression a été proposée par M. Montessori.

sibles », si lourdes de conséquences dans les domaines dont il assume la responsabilité. Par une attitude stimulante, il encourage l'exercice des capacités récemment apparues ; en créant un milieu sécurisant, il incite à tenter les nouvelles aventures et, surtout, il ménage le havre de paix où se guérit la blessure des échecs. L'important du bilan des essais n'est pas la réussite totale ou aisée, mais un actif dépassant largement le passif. (Ici aussi, l'atmosphère familiale est naturellement fort importante.)

Pour aider l'élève à gravir les escarpements de pensée, l'enseignement dispose d'un *arsenal de procédés didactiques de transition*. Il familiarise l'élève avec la difficulté proche et la divise ; il multiplie les exercices gradués dès la conquête d'un stade nouveau important. Même dans les classes dites homogènes, tous les élèves ne parviennent pas à franchir ensemble les moments critiques. L'art du maître place chacun dans des conditions permettant la réussite.

Dans la carrière scolaire, les *débuts des cycles* comportent plusieurs seuils critiques, marqués dans les statistiques par des *taux d'échec particulièrement élevés*. Ainsi en est-il du passage du jardin d'enfants à l'école primaire⁹. Plusieurs exigences vont se dresser devant les élèves et tous ne sont pas également armés pour y faire face : réduction progressive du syncrétisme en faveur de l'analyse, prédominance du concept du nombre sur l'aspect perceptif des collections (préalable au premier contact avec les opérations arithmétiques), souplesse d'organisation du langage oral, resté souvent rudimentaire dans les milieux socio-culturels défavorisés. L'enseignement du *second degré* présentera, à son tour, de nouveaux escarpements de pensée ; il devient de plus en plus abstrait, systématique et prépare directement à l'indépendance adulte dans tous les domaines. La ségrégation brutale à l'entrée, d'après des résultats aux tests, s'étant révélée insuffisamment prédictive, les pouvoirs scolaires de la plupart des pays industrialisés s'efforcent d'assurer la continuité entre le premier et le second degré de l'enseignement. On tend à les réunir en un bloc fondamental et polyvalent, comprenant une période de transition au cours de

9. Voir W. D. WALL, *Éducation et santé mentale*, UNESCO, Paris, 1955 ; K. DANZINGER, *Reading in Child Socialisation*, Pergamon, Oxford-Londres, 1966.

laquelle l'observation méthodique des élèves permet une orientation moins aléatoire vers les études ultérieures.

Ruptures.

La continuité de l'action éducative est rendue précaire pour de nombreux écoliers dans les sociétés contemporaines. Le brassage des populations dans les grands centres urbains provoque de fréquents déménagements, et donc des mutations scolaires. A Bruxelles, par exemple, les changements de domicile concernent chaque année environ le quart des habitants¹⁰. Il faut aussi mentionner, dans ce contexte, le problème posé par le départ des familles vers un habitat du type HLM : l'abandon de quartiers favorisant les relations de voisinage souvent solidaires et sécurisantes entraîne, pour la jeunesse, des conséquences que l'on devine, mais qui sont encore mal cernées.

Un autre phénomène social important consiste dans le taux élevé de la migration des travailleurs de pays défavorisés vers les régions industrialisées¹¹. Pendant une longue période, les enfants éprouvent de multiples difficultés d'adaptation : isolement dans un milieu physique et humain inconnu ; apprentissage d'une nouvelle langue ; différence de climat pédagogique et de programme scolaire.

Dans la famille contemporaine, réduite le plus souvent aux parents et à leurs enfants âgés de moins de vingt ans, non seulement l'action éducative tend à s'affaiblir, mais aussi la stabilité du couple diminue ; le nombre croissant de divorces ou de couples refusant le mariage en témoigne. On reconnaît de mieux en mieux les répercussions psychologiques que les perturbations du milieu familial ont sur l'enfant.

10. Dans certaines régions des États-Unis, à forte concentration d'ouvriers spécialisés, la population de classes d'école primaire peut se renouveler entièrement trois fois par an.

11. Voir S. DE COSTER et C. DERUME, *Retard pédagogique et situation sociale dans la région du Centre et du Borinage*, Institut de Sociologie de l'ULB, Bruxelles, 1956 ; J. C. MORRISON, *Education and Adaptation of Porto-Ricans in New York*, New York Council of Education, 1957.

B. DANS QUELLES INSTITUTIONS ?

Au XIX^e siècle, on a encore pu enseigner sans préparation aucune. Maints grognards de Napoléon meublèrent ainsi leur retraite et améliorèrent par la même occasion leur ordinaire.

Quand l'enseignement public a commencé à se répandre, l'initiation au métier d'instituteur s'est d'abord effectuée selon le mode artisanal, l'élève doué apprenant les recettes d'un enseignant chevronné de bonne réputation. Ensuite, l'apprentissage s'est effectué à partir de treize, quinze puis dix-huit ans, parallèlement à l'augmentation des exigences des pouvoirs scolaires. Aujourd'hui, la formation de tous les maîtres s'opère presque partout dans l'enseignement supérieur, universitaire ou non. D'ici l'an 2000, cette élévation du niveau sera généralisée.

Comme toutes les formes d'enseignement supérieur tendent à se coordonner, voire à s'intégrer, il peut paraître oiseux de se demander si les maîtres doivent être formés à l'université ou dans des instituts spéciaux. Il n'en est rien. Même si elles ne sont plus les seules à assumer cette fonction, les universités resteront à peu près certainement des foyers de connaissances avancées et de recherche, et attireront pour cette raison une fraction importante des mieux doués. Et même si le prestige des grands intellectuels devait s'amenuiser considérablement, on peut néanmoins craindre que maintenir la formation des maîtres en dehors de l'université ne fasse subsister l'écart qualitatif actuel dans le recrutement entre les écoles pédagogiques non universitaires et les Facultés. Nous avons déjà rencontré ce point.

Quoi qu'il en soit, l'unité fondamentale de la fonction d'éducation appelle, nous l'avons vu aussi, une base commune de formation, à un même niveau culturel, sinon dans la même institution¹².

12. L'idée de former les instituteurs à l'université n'est d'ailleurs pas neuve. En 1888, la *Cross Commission*, en Grande-Bretagne, recommanda que les écoles normales fussent rattachées aux universités. « Il en résulta que, dix ans plus tard, les universités formaient plus du tiers des instituteurs primaires. » Ce mouvement s'éteignit après quelques années. Voir à ce propos : B. FORD, *Universities and Teacher's Colleges. A Study of Changing Relationships*, OCDE, Paris, doc. DAS-EID/1974.17, p. 9.

I. Arguments en faveur des universités

Dotées d'une infrastructure scientifique considérable (bibliothèques, unités de documentation, laboratoires, ordinateurs), beaucoup d'universités abritent dès maintenant d'importantes équipes de recherche en psychologie et, de plus en plus aussi, des chercheurs en éducation. Pareille activité de recherche reste à peu près inexistante dans les institutions traditionnelles de formation des maîtres. Or la recherche, orientée vers des conclusions ou orientée vers des décisions, et le développement ouvrent la voie à l'innovation et mettent à l'épreuve les idées et les matériels nouveaux que des enseignants insécurisés, et mal armés pour effectuer eux-mêmes les contrôles nécessaires, sont trop enclins à accepter sous l'influence de la propagande et de la publicité.

Selon toute vraisemblance, les chercheurs universitaires resteront, en général, dans la position la plus favorable pour faire périodiquement le point de l'avancement de la science et pour opérer les synthèses nécessaires. Pareil travail absorbe normalement toute l'énergie des hommes et ne se prête en tout cas pas à l'amateurisme. Pour éprouver les innovations, adapter les méthodes et les stratégies, et, en général, pour la recherche de développement, la coopération étroite entre les chercheurs et les enseignants s'impose dans de nombreux cas. Elle doit se préparer et s'organiser dès la formation initiale des maîtres. Il existe un esprit universitaire fait de rigueur, de sens critique, de volonté de dépassement du savoir; il devrait imprégner profondément tous les enseignants et servir à en cimenter l'union. L'approche multidisciplinaire, de plus en plus répandue dans le monde de la recherche avancée, s'indique particulièrement dans la science de synthèse qu'est la pédagogie. Enfin, le développement accéléré des activités de troisième cycle, dans la plupart des universités, offrirait également aux enseignants la possibilité de poursuivre leur formation ou de se préparer à des fonctions supérieures.

Au plan des cours théoriques, les universités sont hautement qualifiées et seule une longue accoutumance à des institutions morcelées pour les raisons historiques que l'on connaît, ne rend pas plus surprenant le fait qu'une même psychologie de l'enfant, de

l'adolescent ou de l'adulte soit enseignée à des niveaux scientifiques différents, selon le type d'école où l'on se propose d'enseigner. Rêve-t-on de varier le niveau de qualification médicale de base selon l'âge des futurs patients !

Le fait que tous les maîtres soient formés dans une même institution permettrait des observations, des travaux pratiques, des séminaires, des analyses de cas, où interviendraient de futurs enseignants de diverses catégories. En particulier, des échanges fructueux naîtraient de l'étude en commun des problèmes fréquents lors des changements de cycle comme le passage du jardin d'enfants à l'école primaire ou, à l'opposé, du secondaire dans le supérieur, ou encore du supérieur dans la vie active. Les futurs enseignants pourraient ainsi acquérir une perspective, une connaissance de l'histoire comportementale qui leur fait souvent cruellement défaut.

D'aucuns acceptent l'idée du passage de la formation des maîtres dans les universités, mais pour conserver les écoles normales auxquelles ils restent attachés, ils proposent de transformer celles-ci en universités. Ce fut fait aux États-Unis. Aux raisons que nous venons de rencontrer pour rejeter ces demi-solutions s'en ajoute une autre.

La pleine transformation des enseignants en titulaires de profession de haut standing intellectuel ne tient complètement ni à la structure des traitements, ni aux conditions de travail, ni au fait qu'ils possèdent un diplôme d'enseignement supérieur. Tout cela est bien sûr nécessaire pour être reconnu comme un « professionnel ». Mais le cœur du problème n'est pas là : *la condition essentielle est que la formation des maîtres en tant que titulaires d'une profession de haut niveau intellectuel se produise en contact immédiat avec la vie intellectuelle des universités*¹³.

Or une telle vie, avec tout ce qu'elle comporte de recherche, de découvertes, d'interdisciplinarité croissante, n'est possible que dans des institutions d'une taille suffisante.

Au Japon, où toutes les écoles normales sont devenues des établissements d'enseignement supérieur, S. Takakura signale les difficultés suivantes :

13. B. FORD, *op. cit.*, p. 28.

1. Le personnel, les conditions matérielles, les équipements d'enseignement et de recherche n'ont pas subi toutes les améliorations souhaitables.

2. Ces établissements font l'objet, dans les milieux de l'enseignement supérieur et dans l'université, d'une discrimination qui en fait les « cendrillons de l'enseignement ».

3. Il reste encore à ces établissements à s'adapter complètement à l'idée et à la pratique d'un enseignement universitaire ; ils ne sont pas encore tout à fait capables d'atteindre le niveau universitaire, tant en ce qui concerne l'enseignement dispensé que les recherches entreprises¹⁴.

Enfin, un argument psychosocial d'importance avancé par A. Yates a trop souvent été perdu de vue :

On accuse fréquemment les institutions de formation de maîtres (...) de couper leurs élèves du contact avec les étudiants qui se préparent à d'autres professions. Par leur nature même, les universités associent étroitement les futurs membres de groupes professionnels très divers. Bien que suivant des cours différents, de futurs hommes de sciences, ingénieurs, architectes, médecins, avocats, etc., se retrouvent dans diverses activités sociales et ainsi enrichissent leur éducation et élargissent leur expérience. Par contre, il n'est pas rare que les futurs enseignants se trouvent dans une situation relativement isolée. Ils quittent l'école pour être formés professionnellement en compagnie exclusive de futurs enseignants et retournent alors à l'école — processus général que beaucoup considèrent comme un cercle vicieux à court rayon. Une des solutions possibles (...) est d'assurer la formation de tous les maîtres dans une université¹⁵...

Mais l'université devra changer aussi...

II. Solutions intermédiaires

Cependant, peu de législations européennes ont confié, jusqu'à présent, la totalité de la formation du personnel enseignant aux

14. Cf. S. TAKAKURA, *Tendances nouvelles en matière de formation initiale et continue des enseignants au Japon*, OCDE, Paris, 1974, doc. DAS/EID/74.14.

15. A. YATES, *Current Problems in Teacher Education*, UNESCO, Hambourg, 1970, p. 29.

Facultés des sciences de l'éducation. Les problèmes posés par le rassemblement des écoles normales isolées dans une institution universitaire sont nombreux et leur solution requiert des délais souvent longs et très différents : vote de lois nouvelles et leur application à chacun des échelons de l'administration ; mesures financières soumises aux exigences des budgets ; cadres qualifiés à recruter et à former ; construction de bâtiments adaptés à la diversité des activités.

Mais des systèmes mixtes existent déjà. Par exemple, dans le canton de Genève, les cours généraux de base sont confiés à la Faculté de Pédagogie, la préparation didactique restant sous l'autorité des pouvoirs scolaires.

L'Angleterre et le Pays de Galles ont entrepris le rapprochement de l'université et des collèges pédagogiques dans une voie quelque peu différente. Ainsi, les trente-cinq écoles de préparation à l'enseignement du Grand Londres, tout en gardant leur autonomie, entretiennent des relations étroites avec l'Institut des sciences de l'éducation de l'université de Londres ; celui-ci leur sert de centre de coordination, de foyer de rencontre et de progrès¹⁶. Seize commissions mixtes, dont un comité permanent, siègent dans les locaux de l'université et traitent les problèmes d'organisation, de programmes ou d'administration communs à tous les collègues de formation pédagogique. De même, deux délégués de l'Institut font partie du *Joint Education Committee* de chaque établissement affilié.

La succession des niveaux et des programmes est conçue de manière à en assurer la continuité :

a) Les études dans les écoles normales (*Colleges of Education*) commencent à l'âge minimal de dix-huit ans ; elles durent trois années et conduisent au *Teacher's Certificate*, habilitant à l'enseignement¹⁷. Selon les cours suivis pendant ses études, l'expérience acquise, ses qualités personnelles et la qualité d'autres candidats éventuels, le détenteur du *Teacher's Certificate* peut obtenir un poste dans une école primaire ou dans l'enseignement secondaire.

16. Cf. University of London, Institute of Education, *How the Institute Works* (1970). Calendar (1973-1974).

17. University of London, Institute of Education, *Regulations and Syllabuses for the Certificate in Education* (1969-1970).

b) Les porteurs de ce titre peuvent accéder à des certificats de formation pratique complémentaire par des études du jour ou du soir dans un collège pédagogique (la plupart de ceux-ci ont plusieurs spécialités, comme la musique, les arts plastiques, les aides audio-visuelles, l'enseignement d'une matière déterminée au niveau secondaire)¹⁸.

c) La possession du certificat permet aussi l'admission, à temps plein ou à temps partiel, à la Faculté des sciences de l'éducation en vue de la conquête des titres successifs suivants : Academic Diploma in Education, Bachelor Education Degree, Master in Arts, Master in Sciences in the Faculty, Master in Education, Master in Philosophy et Philosophy Doctor in Education¹⁹.

Selon B. Ford, le fait que des universités valident des études poursuivies dans des écoles normales extérieures au point d'accorder à leur élève, moyennant une seule année d'études supplémentaire (*Three plus One System*), le titre de bachelier (équivalent à la licence dans la plupart des pays européens) a entraîné des conséquences très favorables :

L'expérience de l'attribution du titre de bachelier en éducation a élevé le niveau des écoles normales et des enseignants qu'elles forment : on a ainsi vu entrer dans les écoles des maîtres d'un style totalement nouveau. Malgré les critiques qui se sont élevées, la collaboration entre écoles normales et universités a été étroite et bénéfique, parce que les deux institutions restaient indépendantes²⁰.

Ford ajoute toutefois que la tradition d'indépendance est beaucoup plus forte en Grande-Bretagne que sur le continent. L'opinion de B. Ford n'est pas partagée par tous et le système « trois plus un », que l'on vient de décrire, n'est pas le plus répandu²¹. On observe, en particulier, un courant autonomiste encouragé par le *James Report* (« Les écoles normales ont maintenant atteint l'âge

18. Par exemple : Stockwell College of Education, *Reports of the Working of The College* (1971-1972). *Post-graduate Courses* (1973-1974).

19. Cf. University of London, Institute of Education, *Advanced Studies* (1972).

20. B. FORD, *op. cit.*, p. 58.

21. La note qui suit s'appuie sur une communication personnelle de R. Gwyn, du Didsbury College of Education (juillet 1975).

de la majorité »). Les institutions suivant ce courant tendent à rejeter la tutelle universitaire pour devenir de vraies petites universités pédagogiques indépendantes. Les diplômes qu'elles délivrent sont validés par le *Council for National Academic Awards*, fondé pour avaliser les titres délivrés par les trente écoles polytechniques, de création relativement récente²².

On sait combien le *James Report* a été mal accueilli dans beaucoup de milieux. On condamne, en particulier, sa rédaction hâtive; d'aucuns le considèrent comme réactionnaire. Cette dernière accusation est cependant rejetée par les adversaires de la tutelle des universités, accusées à leur tour d'être réactionnaires et coupées de la réalité scolaire.

La Grande-Bretagne offre ainsi un terrain d'un grand intérêt pour notre propos, et il n'est pas possible de dire de quel côté la balance va pencher au cours des prochaines années. Pourtant, le fond du problème ne change pas, car, répétons-le, le mouvement mené par le *Didsbury College* aboutit à la création de petites universités. On peut néanmoins se demander si l'association avec des universités complètes n'offre pas un meilleur espoir de qualité de recrutement. A. Yates écrivait en 1970 :

Les universités jouissent d'un prestige supérieur aux autres institutions d'enseignement supérieur. Et, dans ce classement, les institutions de formation des maîtres occupent la place inférieure et attirent, pour cette raison, des candidats de qualité relativement pauvre. Cette position pourrait changer si la formation des maîtres se faisait en association avec les universités²³.

La République fédérale allemande connaît un déchirement assez semblable à celui de la Grande-Bretagne. Dans les années cinquante, la formation des maîtres de la RFA est passée dans l'enseignement supérieur non universitaire (*Pädagogische Hochschulen*). On a rapidement constaté que les mieux doués conti-

22. Pour obtenir la validation par le CNAAC, les *Colleges* doivent, en général, réorganiser profondément leur enseignement de façon à répondre à des exigences scientifiques sévères. En septembre 1974, les trois premiers *Colleges* (Didsbury, Berkshire, West Midlands) ont obtenu l'agrément du CNAAC et ont commencé leurs nouveaux cours.

23. A. YATES, *op. cit.*, p. 27.

naient à s'écarter de la profession d'instituteur. De plusieurs recherches portant sur ce problème²⁴, il se dégage qu'un déplacement institutionnel ne suffit pas à revaloriser une fonction : les études doivent permettre d'acquérir un véritable statut de professionnel, de spécialiste, respecté en tant que tel. A la suite du rapport Heckhausen²⁵, la formation d'instituteur a été égalisée à celle de professeur d'enseignement secondaire (trois ans, suivis d'un an et demi de stage), les *Pädagogische Hochschulen* étant intégrées dans les universités ou coordonnées avec elles. Une intégration complète est préférée par la Conférence des recteurs, la plupart des syndicats d'enseignants et par les Länder à majorité sociale-démocrate. Dans les autres Länder, la préférence est donnée à un modèle coopératif.

Des voix françaises, nous l'avons déjà vu, s'expriment également dans le même sens. En voici encore un témoignage :

J'indique ici que, de mon point de vue qui est aussi celui d'un certain nombre d'organisations, il n'y a de solution à long terme que sous la forme suivante : création au sein des universités d'instituts de formation des enseignants, initiale et permanente, où tous les futurs enseignants s'initieraient en commun aux sciences de l'éducation, et, en collaboration avec les départements compétents des universités, à la didactique des diverses disciplines - et où tous les enseignants en activité pourraient venir se recycler²⁶.

Certaines difficultés peuvent faire obstacle à l'intervention des universités dans la préparation aux fonctions d'enseignement.

La première concerne le recrutement d'un nombre suffisant de candidats. Au cours de ces dernières décennies, nombreux sont ceux qui ont embrassé la carrière d'enseignant dans le primaire ou

24. P. KAMP, *op. cit.*, pp. 82-86; IMHOF, *Menschliche und fachliche Voraussetzungen für den Lehrerberuf*, Fribourg, 1961, p. 188 (dissertation doctorale); F. REICHHOLD, *Struktur und Determinanten des Volksschullehrerangebots*, Munich, 1971, p. 166 (dissertation doctorale).

25. Cf. H. HECKHAUSEN, *Lehrerbildung für die künftige Schule*, A. Henn Verlag, Düsseldorf, 1970.

26. J. J. NATANSON, *Le Recyclage des enseignants en France*. Communication au Séminaire sur l'innovation dans le recyclage des enseignants, Milan, 1973, p. 5.

le secondaire inférieur parce qu'ils se sentaient incapables de suivre des études universitaires. Cette source de recrutement disparaît si les maîtres sont formés dans des universités à part entière, mais faut-il le regretter? En partie oui, dans la mesure où les institutions non universitaires ont formé et continuent à former certains enseignants de grande qualité. Il est, par ailleurs, évident que les universités ne produiront pas que des maîtres brillants! Comme si souvent en sciences humaines, aucune solution ne garantit un succès intégral et aucune recherche scientifique n'a prouvé avec quelque sûreté la supériorité du nouveau système par rapport à l'ancien. On ne peut que se laisser guider par une espèce de sens de l'histoire scientifique. Semblables scrupules ont d'ailleurs dû naître chaque fois que l'accès à une profession a été fermé ou que l'exercice de certains actes techniques ou thérapeutiques a été interdit à un certain nombre d'individus, par l'exigence d'études plus approfondies.

Dans certains pays, on a atténué les conditions d'admission aux collèges pédagogiques. Ce palliatif n'est pas sans inconvénients : on rétablit une distinction qualitative au sein de l'enseignement supérieur; en outre, l'accès ultérieur aux études facultaires est alors barré.

La concentration soudaine de tous les élèves-maîtres dans les universités peut poser d'énormes problèmes. On sait que, dans les universités américaines, il n'est nullement exceptionnel qu'une école de pédagogie soit fréquentée par plus d'un millier d'étudiants. Or, dans beaucoup de départements de sciences de l'éducation, en Europe, la population s'élève à quelques dizaines seulement. L'accroissement trop rapide des populations soulèverait souvent des difficultés matérielles considérables (locaux, équipement). Le corps professoral et le personnel d'encadrement devraient être brutalement augmentés. En outre, l'organisation des exercices pratiques et des stages, si importants dans la formation pédagogique, rencontrerait d'immenses difficultés.

Plusieurs universités européennes, en particulier en Allemagne fédérale, comptent déjà plus de 20.000 étudiants. Y intégrer la formation de tous les enseignants (en même temps que d'autres secteurs comme l'enseignement artistique, par exemple) condui-

rait à des dimensions gigantesques. Heckhausen²⁷ estime qu'une préparation universitaire complète des enseignants (cours de spécialisation, cours psychopédagogiques et pratique de l'enseignement) ne devrait être entreprise que par de petites universités à créer. Les anciennes universités, réunissant déjà un (trop) grand nombre d'étudiants, opéreraient une réforme structurelle dans l'esprit de la *Gesamthochschule*²⁸ et concluraient plutôt des accords de coopération avec les instituts supérieurs de formation des maîtres, qui deviendraient des départements universitaires satellites.

De toute évidence, on trouvera ces deux types de solutions dans l'Europe de l'an 2000.

Dans les pays, restés majorité, où un réseau d'institutions chargées de la formation des maîtres coexiste avec des universités, la solution réaliste et efficace semble devoir être la suivante :

a) En un premier temps, toutes les institutions de formation des maîtres sont organiquement intégrées dans l'enseignement supérieur non universitaire.

b) Ensuite, des accords de coopération sont passés entre les deux types d'institutions, selon des modalités dont l'Angleterre offre un exemple intéressant.

c) Petit à petit, une fusion s'opère, l'université assumant surtout des fonctions de formation théorique et de recherche fondamentale, et les anciennes institutions de formation des maîtres — restant très décentralisées — se chargeant principalement de la préparation méthodologique, des stages et de la recherche de développement. Selon ses titres académiques, le personnel des anciennes institutions de formation des maîtres serait, au début, reclassé selon la hiérarchie universitaire, à condition bien entendu de ne jamais subir de régression statutaire. Par la suite, et grâce à une politique de recrutement et de perfectionnement adéquate, l'unification académique s'opérerait pleinement. La suppression progressive des facultés et des chaires traditionnelles au profit de

27. Cité par B. FORD, OCDE, Paris, DAS/EID, 1974.18, p. 13.

28. Caractérisée, notamment, par un éclatement des Facultés traditionnelles et la création de départements prenant la primauté sur les anciennes chaires (qualifiées de féodales par beaucoup de mouvements étudiants).

départements beaucoup plus souples et beaucoup moins hiérarchisés paraît éminemment favorable à une telle évolution.

d) Au terme de l'évolution, la formation de tous les maîtres se ferait donc dans l'enseignement supérieur universitaire. Chaque école de sciences de l'éducation comprendrait un centre de coordination et de formation théorique, et un réseau décentralisé d'écoles pratiques. Tout le personnel enseignant ou scientifique jouirait du même statut et donc du même pouvoir délibératif dans les assemblées universitaires. Sur le plan pratique, des mouvements de personnel entre les centres et leurs satellites seraient favorisés au maximum. Les réseaux ainsi créés conduiraient la recherche en éducation jusqu'à chaque école (école-partenaire et non simple réceptrice) et serviraient naturellement aussi à l'animation pédagogique.

Il semble que seule une lente transformation dans le sens indiqué soit réaliste. Sauf dans les pays où elle est déjà nettement engagée, il faudra bien attendre l'an 2000 avant qu'elle ne soit opérée.

CHAPITRE III

LA PREMIÈRE VOIE DE LA FORMATION

I. MÉTHODE GÉNÉRALE DE LA FORMATION

La préparation de tout enseignant comprend nécessairement une formation générale, des études spécialisées (mathématiques, langues, sciences humaines et sociales, etc.) et une formation théorique et pratique en psychologie et en sciences de l'éducation. Tant pour la répartition chronologique que pour l'option méthodologique générale, le modèle de Frey paraît parfaitement convenir pour la formation des maîtres du préprimaire, du primaire et du secondaire¹.

Les deux premières années d'études universitaires seraient centrées sur l'approfondissement de la culture générale et sur les branches à enseigner ultérieurement. Une introduction théorique relative aux grands problèmes de la personnalité et au processus de l'éducation serait réalisée en un minimum de temps, à partir de problèmes réels. Cette première introduction est indispensable pour pouvoir, dès la troisième année, commencer à observer les situations d'éducation, puis à pratiquer l'enseignement.

Pendant la troisième et la quatrième année, la formation théorique continuerait dans la ou les branches de spécialité, mais aborderait aussi la psychologie et les sciences de l'éducation. A partir de la cinquième année, la répartition du temps d'études théoriques varierait selon les circonstances, le diplôme pédagogique

1. Le modèle n'est pas directement applicable à la formation des maîtres de l'enseignement supérieur qui peuvent avoir axé toute leur formation universitaire initiale sur la recherche. Il semble cependant possible et souhaitable qu'à partir du moment où il envisage d'enseigner à l'université, le chercheur consacre un temps important à la formation psychologique et pédagogique, selon une répartition temporelle décroissante, à étudier. Pour les professeurs d'université qui ont commencé par se préparer à l'enseignement primaire ou secondaire, le problème est évidemment beaucoup plus simple.

étant acquis à la fin de la sixième année. Pour rendre cette prolongation des études supportable, les activités d'enseignement seraient rémunérées à concurrence de 80% du traitement de base pendant la cinquième année et de 90% pendant la sixième année.

La formation psychologique et pédagogique approfondie, engagée dès la troisième année, serait le plus possible construite à partir de l'expérience directe sur le terrain social et éducatif. Deux types de professeurs interviendraient principalement : un nombre réduit de chargés de cours purement théoriques (principalement philosophie et histoire de l'éducation), et ceux que Frey appelle des professeurs-conseillers. Il s'agit principalement de psychologues, de psychosociologues et de spécialistes en sciences de l'éducation qui aident à construire le savoir théorique en se fondant sur l'observation, la pratique et la recherche sur le terrain (scolaire et social). Ces professeurs-conseillers travaillent le plus souvent en équipe avec plusieurs de leurs collègues pour planifier, en collaboration avec les étudiants, l'expérience pratique et son exploitation selon les divers éclairages. Innovation importante, les professeurs-conseillers continuent à travailler avec les enseignants en fonction, durant toute leur carrière, et assument ainsi une tâche d'animation psychopédagogique; ils sont donc chargés d'une partie de la tâche des inspecteurs actuels. Voici en quels termes K. Frey décrit la qualification du professeur-conseiller (titre qui devrait d'ailleurs constituer une promotion égale à celle d'inspecteur) :

Il doit être capable de travailler avec des groupes professionnels de quinze à vingt adultes. Il doit connaître la dynamique de groupe, en particulier les processus sociaux de l'apprentissage. Il doit être capable d'organiser des expériences scientifiques dans le domaine scolaire. Il doit, en outre, concevoir et diriger des exercices pratiques pour les maîtres. Il doit pouvoir interpréter des résultats expérimentaux (en particulier des données statistiques) (...) Le professeur-conseiller doit posséder lui-même une expérience de l'enseignement et doit pouvoir reprendre cette pratique à tout moment.

Vu ces exigences, le professeur-conseiller idéal pourrait être un enseignant qui, après quelques années de fonction, verrait son horaire hebdomadaire réduit à 4 ou 5 heures pendant trois ou quatre ans. Ces années seraient consacrées à la participation à la recherche en éduca-

tion, à la conduite de recherches personnelles et à l'entraînement à la formation des maîtres².

Enfin, nous suivons encore entièrement R. Frey lorsqu'il assigne cinq fonctions essentielles aux instituts de formation et d'information des maîtres :

1. Mettre les maîtres en mesure d'enseigner et d'éduquer tout en étant capables de se remettre en cause.
2. Participer à la préparation des réformes éducatives, à leur réalisation et à leur évaluation.
3. Informer les maîtres de ce qui concerne leur champ d'activité : discussions politiques, découvertes scientifiques, mesures législatives...
4. Participer à la production des moyens didactiques et à leur introduction dans la pratique scolaire.
5. Promouvoir l'innovation, notamment auprès des inspecteurs, des directeurs d'école.

Structurellement, un Centre national serait chargé de la coordination de la formation et de l'information des enseignants et de la recherche en éducation. Ce centre se démultiplierait sur des institutions régionales constituées d'une université (centres de réflexion théorique et de recherche) entourée d'écoles pratiques (les anciennes écoles normales reconverties) faisant organiquement partie de l'université, mais spécialement chargées de l'expérience pratique de l'enseignement et de la recherche de développement.

C'est donc dans ce contexte d'apprentissage intégré, interdisciplinaire, toujours en prise directe sur l'expérience vécue, qu'il faut situer les différentes composantes de la formation des maîtres. Pour la nécessité de l'exposé, nous les envisageons l'une après l'autre³. Dans certains cas, les méthodes ou les moyens d'intégration partielle seront indiqués. Mais, même là où ils ne le sont pas,

2. K. FREY, *op. cit.*

3. On ne s'étonnera pas de ne plus trouver, parmi elles, un cours isolé de « méthodologie spéciale ». En raison même du système préconisé, la méthodologie est abordée par chacun des professeurs-conseillers pour la ou les branches dont il a la charge. En d'autres termes, tous les professeurs-conseillers sont aussi des professeurs de méthodologie spéciale.

il reste entendu que l'option méthodologique que nous venons de prendre reste d'application.

Les futurs enseignants ne seront capables d'éduquer leurs élèves à l'indépendance et à la conquête personnelle du savoir que dans la mesure où ils seront eux-mêmes indépendants et conquérants pendant leur formation initiale et après. Sans doute n'existe-t-il qu'une règle d'or en pédagogie : on n'apprend qu'en résolvant soi-même des problèmes transformant la matière à apprendre en moyen recherché. Aussi longtemps qu'au lieu d'instrument elle reste objectif en soi, la matière demeure inerte, n'enrichit pas la palette des comportements. Ainsi s'explique que de belles constructions théoriques, psychologiques ou pédagogiques, présentées aux élèves-maîtres pour qu'ils les mémorisent, n'ont exercé pratiquement aucun effet sur leur enseignement.

Toute formation des maîtres devrait s'articuler sur quatre questions auxquelles il faut inlassablement tout ramener et qu'il faut donner l'occasion de poser réellement dans la plus grande variété possible de situations éducationnelles :

1. Quels buts l'éducation cherche-t-elle à atteindre ?
2. Comment ces buts varient-ils selon les élèves ?
3. Comment peut-on atteindre ces buts ?
4. Comment saura-t-on s'ils sont atteints ?

J. Raven écrit à ce propos :

Jusqu'à présent, la formation des maîtres n'a guère permis de pratiquer différents types de communication ou de conduite de la classe, différents styles d'enseignement et de relations humaines, différentes méthodes à appliquer pour atteindre différents buts, spécialement des buts n'appartenant pas au domaine des connaissances. Les élèves-maîtres n'ont guère l'occasion de participer à des activités de construction de curricula qui les incitent, à leur tour, à laisser leurs élèves prendre l'initiative dans leur propre éducation. Ils n'ont guère l'occasion d'éprouver les frustrations et les satisfactions qu'apporte l'essai d'un nouveau rôle dans l'apprentissage. Ils n'ont guère l'occasion de développer l'éventail de compétences dont ils auront réellement besoin pour se comporter en enseignants efficaces. Ils n'ont guère le temps de réfléchir aux objectifs de l'éducation ou aux moyens de les atteindre. Bref, la formation des maîtres doit être revue profon-

dément pour pouvoir se centrer sur ces types d'activités au lieu d'insister sur les apprentissages théoriques habituels⁴.

Le modèle de Frey n'est évidemment pas le seul possible et quantité d'autres, à notre avis moins évolués cependant, ont été expérimentés dans le but de rendre l'apprentissage aussi actif que possible. A notre connaissance, aucun ne tient aussi explicitement compte, dès le départ, de la répartition de la formation sur toute la carrière. Voici, à titre d'illustration, une brève description de trois essais réalisés aux États-Unis :

Université de Harvard I.

L'étudiant fait d'abord des études universitaires complètes dans une section spécialisée (mathématiques, langue maternelle, sciences, etc.). Ensuite, il consacre un an à la formation pédagogique. Elle se déroule de la façon suivante :

1. Six semaines de formation théorique intense pendant l'été.
2. Ensuite, deux élèves-maîtres constituent une équipe chargée d'assumer la charge d'un professeur débutant. Un élève-maître enseigne pendant la première partie de l'année et l'autre pendant la seconde partie. Le reste de l'année est consacré aux études psychopédagogiques théoriques. Les élèves-maîtres reçoivent un salaire se situant entre un tiers et la moitié de celui d'un enseignant débutant.

Université de Harvard II⁵.

1. Pendant le premier semestre, l'étudiant suit un programme d'études théoriques complet et procède à des observations dans des écoles.
2. Pendant le second semestre, l'étudiant enseigne le matin et continue à suivre des cours théoriques l'après-midi.

Université de Cornell⁶.

Pendant l'année académique, les élèves-instituteurs travaillent dans des écoles urbaines et rurales environ cinq demi-journées par semaine.

-
4. J. RAVEN, communication personnelle du 30 novembre 1973.
 5. Dans ce cas, la formation décrite intervient après un cycle universitaire de base (diplôme de Bachelor of Arts).
 6. Dans ce cas, la formation décrite intervient après un cycle universitaire de base (diplôme de Bachelor of Arts).

Les problèmes observés et rencontrés sur le terrain constituent la base de six heures hebdomadaires de séminaires dirigés par des professeurs d'université, des maîtres de stage et des visiteurs spécialistes de certains domaines. Les étudiants doivent tenir un journal de leurs expériences, dresser la liste des problèmes rencontrés, lire un grand nombre de publications pédagogiques et rédiger un mémoire sur un problème d'éducation.

II. LES DOMAINES DE LA FORMATION

En 1966 déjà, l'UNESCO a pris une position de principe sans ambiguïté sur les composantes de la formation de *tous* les maîtres :

Tout programme de formation des enseignants devrait comprendre essentiellement les points suivants :

- a) études générales ;
- b) étude des éléments fondamentaux de la philosophie, de la psychologie, de la sociologie appliquée à l'éducation, ainsi que l'étude de la théorie et de l'histoire de l'éducation, de l'éducation comparée, de la pédagogie expérimentale, de l'administration scolaire et des méthodes d'enseignement dans les diverses disciplines ;
- c) études relatives au domaine dans lequel l'intéressé a l'intention d'exercer son enseignement ;
- d) pratique de l'enseignement et des activités parascolaires sous la direction des maîtres pleinement qualifiés⁷.

Ces différents aspects vont être envisagés successivement.

A. CULTURE GÉNÉRALE

Par culture générale, nous entendons l'ensemble des habiletés, du savoir et des apprentissages affectifs permettant à l'individu de se développer harmonieusement dans un milieu qui s'élargit progressivement, de le comprendre, de le modifier à sa convenance, d'y appliquer un esprit critique, idéalement pour le bénéfice de tous.

7. UNESCO, *Recommandation concernant la condition du personnel enseignant*, Paris, 5 octobre 1966, p. 13.

Dans cette perspective, on ne parvient pas à concevoir de raisons justifiant des différences de niveau de culture entre les diverses catégories d'enseignants. Et, même si l'on donne au mot culture un sens plus traditionnel, la constatation reste valable. Pourquoi une institutrice du jardin d'enfants devrait-elle moins bien dominer la langue maternelle qu'un maître du secondaire ? Le sens esthétique est-il moins important chez un professeur de l'enseignement technique que chez le professeur d'enseignement secondaire général ? L'expérience du monde et des hommes compte-t-elle moins pour enseigner à tel niveau qu'à tel autre ?

La base de la culture générale s'acquiert dans l'enseignement fondamental. Pour des raisons de maturité nécessaire, elle trouve un important parachèvement dans le « tronc commun » suggéré pour tous, au début des études supérieures. Nous n'y reviendrons pas.

En matière d'acquisition de connaissances, les choses sont sans doute assez claires : il ne s'agit plus d'un encyclopédisme à fonction formaliste, mais bien de découvrir les faits dominants, les principes et les méthodes principales dans les domaines scientifique, littéraire, esthétique, philosophique, social, politique et moral. Par contre, la recherche contemporaine révèle combien l'action éducative fondamentale est restée floue dans sa poursuite d'habiletés (*skills*) d'importance première : capacité d'analyser, de synthétiser, d'extrapoler ; capacité de communiquer, par la parole et par l'écrit, à l'aide d'une variété de langages utilisés à différents niveaux ; acquisition de méthodes d'information et de travail adaptées aux caractéristiques individuelles et d'efficacité vérifiée ; capacité d'établir les relations sociales, de comprendre « l'autre », de travailler en groupe, etc.

Les techniques d'expression (linguistique, mathématique, artistique, manuelle, corporelle) revêtent une importance particulière pour l'enseignant. L'expression corporelle surtout devrait être systématiquement développée. Il ne peut naturellement être question (le danger menace en permanence) de rétablir une gymnastique intellectuelle, une culture artificielle de facultés, mais bien de chercher dans chaque rencontre éducative l'occasion de mettre en œuvre ces habiletés et, surtout, d'évaluer leur progrès.

Jusqu'à ces derniers temps, il fut de bon ton (et de grand confort

intellectuel) de prétendre que les acquisitions humaines essentielles se situent à un tel niveau de complexité psychologique qu'elles échappent à toute mesure. Qu'il n'existe pas d'équations de la beauté, de la bonté ou de la vérité, chacun en convient assez aisément. Néanmoins, ces qualités sont en partie mesurables. Ne les évaluons-nous pas continuellement ? Et ne croyons-nous pas un peu trop naïvement que les critères auxquels nous nous référons sont extrêmement nombreux ? La recherche indique plutôt le contraire⁸. De toute façon, rien ne permet d'excuser le manque d'opérationnalisation des objectifs et, par conséquent, le manque de stratégies éducatives structurées et justifiées.

Le problème réside, pour une bonne part, ailleurs : les apprentissages nobles s'opèrent si lentement que l'influence d'un éducateur particulier est rarement distincte de celle de ses collègues, précédents ou suivants. G. De Landsheere⁹ propose que, dans ce cas, on considère la responsabilité collective des enseignants. Ayant, par exemple, défini de façon opérationnelle ce que l'on entend par esprit d'initiative, esprit critique, sensibilité artistique, etc., on procéderait à des *surveys* périodiques et l'on évaluerait dans quelle mesure un progrès, une stagnation, voire une régression se manifestent à l'échelle de populations scolaires. Des consignes générales seraient alors données, en conséquence, à tous les enseignants ou à certaines catégories d'entre eux, afin que, collectivement, ils s'attachent au meilleur développement d'un trait particulier.

Mais un autre aspect de la culture générale est encore plus négligé que le précédent : l'expérience de la vie et des hommes, dans des contextes familiers ou non. Alors qu'ils ont charge d'éduquer des enfants issus de milieux sociaux différents, ou même venus de pays étrangers (et tout porte à croire que le brassage des populations s'accélérera encore pendant les prochaines décennies), combien d'enseignants ont une idée quelque peu précise de ce qu'est la vie dans une usine, dans une entreprise commerciale,

8. Voir à ce propos : E. EISNER, « The Mythology of Art Education », dans *Curriculum Theory Network*, 4, 1974, pp. 89-100.

9. Cf. G. DE LANDSHEERE, « Formes nouvelles de l'évaluation », dans *Le Français dans le monde*, 10, 1973, pp. 47-48.

dans l'industrie des loisirs ou, plus simplement, dans un milieu familial différent du leur ? La formule de l'enseignement en alternance que nous avons vu apparaître, des observations sur le terrain pendant la formation initiale et l'introduction progressive de congés sabbatiques dans la carrière d'enseignement devraient apporter l'expérience sociale souhaitée.

En conclusion, nous posons pour principe que tous les enseignants, quel que soit le niveau scolaire auquel ils se destinent, doivent posséder à leur entrée dans la profession une culture générale solide, et continuer à l'enrichir au cours de leur vie. Il n'est évidemment pas question d'imposer une culture standard à tous, mais on pose comme second principe qu'une différence de niveau culturel, selon les catégories d'enseignants, est inacceptable.

B. ÉTUDES DE SPÉCIALITÉ

Depuis le XIX^e siècle, on trouve naturel et indispensable que les professeurs de lycée aient fait des études spécialisées complètes, à l'université. Que ces études n'aient souvent été suivies, dans certains pays, que d'un simulacre de formation pédagogique ne nous occupera pas ici, sinon pour rappeler qu'à l'opposé, les instituteurs concentrent leurs efforts sur la préparation pédagogique, alors que leurs études dans les autres disciplines restent relativement superficielles. Ne prétendit-on pas longtemps qu'il n'est pas besoin d'en savoir beaucoup plus que ce que l'on doit enseigner ?

Faut-il voir dans cette formation scientifique inférieure de l'instituteur une politique justifiée ou une survivance des temps pas encore si éloignés (un siècle à un siècle et demi en Europe occidentale et aux États-Unis) où l'enseignement public se faisait par de pauvres hères, sédentaires ou ambulants, dont le seul apanage était de savoir lire et quelque peu compter ?

Aujourd'hui, ceux à qui nous désirons confier l'éducation fondamentale de nos enfants font l'objet d'exigences énormes. P. Woodring les cerne de façon tellement frappante que nous n'hésitons pas à le citer longuement :

L'instituteur d'une classe de sixième primaire, par exemple, devrait posséder une impossible combinaison de vertus. D'abord, il

devrait faire preuve d'une magistrale compréhension du processus de l'apprentissage et savoir susciter et entretenir l'intérêt d'enfants issus de milieux sociaux, économiques et intellectuels très divers ; il devrait savoir comment obtenir de tous le meilleur rendement scolaire possible. Il devrait pouvoir communiquer efficacement avec des enfants dont le quotient intellectuel varie de 50 à 150 ou plus.

Responsable de l'enseignement de toutes les branches, il devrait posséder un savoir approfondi en mathématique, en littérature, en histoire, en sciences, en géographie, et dans le domaine des arts. Car des connaissances élémentaires dans ces branches ne suffisent pas pour tenir une classe de sixième où certains élèves atteignent déjà un âge mental de seize ou de dix-huit ans et où d'autres sont supérieurement doués dans des domaines particuliers.

L'instituteur idéal posséderait des connaissances avancées dans tous les domaines s'il veut être en mesure d'offrir le maximum d'occasions d'apprentissage à des élèves bien doués.

Il devrait aussi pouvoir enseigner la lecture de façon experte et diagnostiquer les difficultés d'apprentissage. De même pour l'écriture, l'orthographe et bien d'autres habiletés. Il devrait connaître la langue maternelle à fond et savoir en faire acquérir l'usage parlé et écrit aux élèves. Probablement devrait-il même connaître une langue étrangère.

Il devrait savoir diriger des jeux d'enfants et organiser diverses activités récréatives ou sociales. Tout son enseignement devrait, en outre, être empreint de principes moraux.

Mais l'instituteur idéal devrait être encore bien plus qu'un enseignant de connaissances et d'habiletés. Il devrait posséder une personnalité chaleureuse, sympathique, apportant la sécurité émotionnelle aux enfants perturbés. Cependant, la chaleur des relations ne suffit pas. Idéalement, l'instituteur devrait posséder l'intuition, les connaissances spécialisées et l'habileté d'un psychologue clinicien, capable de diagnostiquer, de traiter une grande variété de problèmes psychologiques. Il devrait aussi maintenir la discipline sans brutalité, de façon à conserver dans la classe une atmosphère sereine, propice à l'apprentissage. Si un enfant a des tendances à la délinquance, il devrait pouvoir protéger le groupe avec doigté et célérité, sans nuire à l'enfant ; il devrait ensuite jouer le rôle du psychologue pour prévenir l'apparition de comportements antisociaux. Il devrait même jouer le rôle d'infirmier en reconnaissant les élèves malades et en les renvoyant chez leurs parents ou chez le médecin.

Et ce n'est pas encore tout ! L'instituteur idéal devrait pouvoir établir de bonnes relations avec son directeur, les inspecteurs et ses

collègues. Il devrait coopérer efficacement avec une grande variété de parents, dont certains sont insatisfaits, critiques, fâchés ; il devrait donc être une sorte d'expert en relations publiques. Et, naturellement, il devrait participer aux réunions de parents et exercer une action sociale dans la communauté.

Aucune profession n'est aussi exigeante que la profession d'enseignant, car aucune n'exige que ses membres sachent jouer autant de rôles différents¹⁰.

Et Woodring observe de façon désabusée :

Pour trouver assez de maîtres pour nos classes, nous avons consenti à des compromis en ne demandant qu'un minimum parmi ces nombreux traits désirables. Nous avons accepté une large médiocrité au lieu d'une expertise étroite (...). Nous en sommes même arrivés à nous méfier d'un instituteur qui brille trop dans un domaine particulier.

Est-il possible de trouver assez d'hommes et de femmes exceptionnels, répondant à toutes les exigences que l'on vient d'énumérer ? Assurément non. La réponse pratique est double. Le métier d'instituteur appelle une formation très complexe pour laquelle quatre à cinq ans d'enseignement supérieur ne sont pas de trop. On s'en rapprochera en constituant des équipes d'enseignement et de guidance en fonction de la complémentarité de leurs membres. La difficulté du métier des enseignants des autres niveaux n'est sans doute pas moindre, même si les responsabilités changent en partie. Que proposons-nous concrètement ?

10. P. WOODRING, *New Directions in Teacher Education*, op. cit., pp. 71-72. On rapprochera de ce texte la position de A. Mood : « Enseigner est difficile et compliqué ; seul un génie peut le faire de façon exceptionnellement bonne. Si nous voulons augmenter de beaucoup la qualité de notre enseignement, ou bien nous devons transformer les maîtres en génies, ou bien nous devons faciliter leur tâche en mettant à leur disposition un vaste ensemble d'outils et d'équipements sophistiqués » (A. MOOD, *How Teachers make a Difference*, USOE, Washington, 1971, p. 14).

La formation spécialisée de l'institutrice maternelle¹¹.

De simple gardienne d'enfants qu'elle fut dans le passé, l'institutrice maternelle a vu ses responsabilités éducatives augmenter à mesure que notre connaissance du développement de l'enfant, de ses difficultés et de ses accidents a progressé. On en arrive aujourd'hui à considérer que les sept ou huit premières années de la vie sont les plus décisives tant pour la formation du caractère, l'équilibre psychologique, que pour le développement de l'intelligence. Les handicaps socio-culturels s'installent précocement et entraînent des handicaps scolaires qui scellent souvent le destin de l'homme avant qu'il n'entre dans l'enseignement secondaire. Bref, la bataille de l'égalité des chances, de la démocratisation de l'enseignement se joue avant tout à l'école maternelle¹².

La notion même de handicap socio-culturel est ambiguë, car elle accepte généralement pour norme une forme de culture bourgeoise adoptée et perpétuée par l'école. On objecte, avec raison, que chaque sous-culture possède ses moyens adéquats d'expression et de construction du réel, et que la démocratisation appelle un pluralisme culturel plutôt qu'un alignement sur une norme imposée par une classe sociale dominante.

La revendication est à la fois généreuse et justifiée dans son principe, mais en partie illusoire. En dehors de considérations de classes, la communication relative aux contenus infiniment variés et complexes de la culture contemporaine — et plus encore, selon toute probabilité, de la culture de l'an 2000 — impose le recours à une langue véhiculaire, à un code commun, d'un niveau d'abstraction élevé. Le tout est de partir du langage, parfaitement fonctionnel à l'intérieur de sa culture originale, que l'enfant apporte à l'école, pour arriver, s'il en diffère, au langage de la culture officielle.

11. La présence d'éducateurs masculins à l'école maternelle est probablement souhaitable. Le problème est cependant mal étudié; si la proposition devait se confirmer, une formation prévue pour les institutrices s'appliquerait naturellement aussi aux instituteurs.

12. Sur ce problème, la Fondation Bernard van Leer avait déjà recensé plus de quatre cents publications en 1971. Voir : *Compensatory Early Childhood Education. A Selective Working Bibliography*, Fondation B. van Leer, La Haye, 1971.

Mais le langage n'est qu'un des aspects du problème : l'expérience du réel, les perceptions, la construction de l'intelligence, les valeurs, les attitudes, les intérêts, l'équilibre affectif, l'intégration harmonieuse de la personnalité, la socialisation sont aussi en cause. Et, ici aussi, un certain dénominateur commun est nécessaire, même dans une culture différenciée et pluraliste.

L'institutrice maternelle est notamment appelée à remplir les fonctions suivantes :

— Créer pour l'enfant un climat affectif sécurisant et équilibrant.

— Suivre le développement de la personnalité...

— Suivre le développement de l'intelligence...

— Suivre le développement psychomoteur, le stimuler, diagnostiquer les difficultés, y remédier autant que possible.

— Enrichir l'expérience sociale de l'enfant.

— Enrichir l'expérience culturelle de l'enfant.

— Faire acquérir des valeurs, des attitudes, des habitudes.

— Aider à conquérir le langage véhiculaire¹³ : compréhension et expression.

— Aider à conquérir les concepts fondamentaux de l'espace et de la quantité.

— Pendant la période de transition entre l'éducation préprimaire et l'école primaire, préparer les apprentissages scolaires.

— Aider les familles à éduquer leurs enfants. L'institutrice doit notamment susciter la participation des familles à la vie de l'école.

Que faut-il, dans ce cas, considérer comme études de spécialité ?

Une importante formation universitaire en psychologie clinique¹⁴, comprenant une formation approfondie en psychologie génétique, paraît s'imposer. De telles études durent normalement

13. Qui est, dans certains cas, une langue étrangère (enfants d'immigrants; enfants vivant dans un pays qui compte plusieurs langues et où une seule devient la langue officielle de culture).

14. Ce qui ne signifie cependant pas une formation complète dans tous les domaines de l'intervention psychologique.

quatre à cinq ans, sans stages aussi étendus que ceux qui sont prévus ici. Si l'on rappelle qu'une attention particulière devra aussi être accordée à la psycholinguistique, aux fondements de la mathématique, au développement systématique de la créativité (dont l'expression artistique ne constitue qu'un aspect particulier), le temps des études universitaires sera bien rempli¹⁵...

Dans la plupart des pays d'Europe, faire des institutrices maternelles des universitaires à part entière peut encore sembler de la pure utopie. Pourtant, dès 1971, le Conseil central de l'éducation du Japon a formulé des recommandations tendant à porter de deux à quatre ans la formation pleinement universitaire des institutrices maternelles¹⁶. Et l'on sait qu'aux États-Unis, quatre ou cinq ans d'enseignement supérieur paraît normal pour les enseignants de niveau préprimaire¹⁷.

L'instituteur primaire.

Tout en assurant fermement la continuité de l'action psychologique et sociale, pendant toute la scolarité, il semble qu'il faille établir une distinction entre les maîtres qui accueilleront des élèves jusqu'à l'âge d'environ huit ans, et les autres.

Pour la première catégorie, nous pensons qu'il faut trouver un compromis entre les études prévues pour l'institutrice maternelle

15. P. Olson prend pratiquement la même position sur les composantes de la formation : « L'instituteur dans sa classe, le professeur d'enseignement secondaire enseignant une ou plusieurs branches, une institutrice maternelle maniant le matériel Dienes ont besoin de posséder des connaissances considérables sur les fondements de la mathématique et sur les propriétés de la matière, de connaître la linguistique, des dialectes, les modes d'acquisition du langage, l'anthropologie, la sociologie, et la façon dont un groupe humain fonctionne, de connaître les théories de l'apprentissage et du comportement. Et il faut, par exemple, être capable d'appliquer tous les aspects de ces disciplines à l'enseignement de la lecture » (P. OLSON, « The Preparation of the Teacher : an Evaluation of the State of the Art », dans *Education for 1984 and after*, 1968 [cité par B. FORD, *op. cit.*, p. 32]).

16. Cf. S. TAKAKURA, *Tendances nouvelles en matière de formation des enseignants au Japon*, OCDE, Paris, 1974, p. 38.

17. On sait que la définition opérationnelle de l'« université » n'est pas tout à fait la même aux États-Unis que chez nous. La durée des études n'en a pas moins valeur de tendance pour notre propos.

et des études hautement spécialisées dans l'enseignement de la lecture, de l'écriture, de la communication orale, de la mathématique élémentaire, y compris les techniques de diagnostic et de remédiation.

Pour les instituteurs chargés des enfants au-delà de huit ans, la politique en matière de formation spécialisée reste à définir. La citation de Woodring, qui ouvre le présent chapitre, a posé le problème général. Approfondissons-le quelque peu.

1. À côté d'une préparation psychologique et pédagogique large, l'élève-maître devrait se former plus spécialement, soit pour l'enseignement aux enfants de cinq ou six à sept ou huit ans, soit pour le groupe de huit ou neuf à onze ou douze ans.

2. L'allusion de Woodring à de larges marges de variation chez les élèves est tout à fait correcte. Précisons-la. Selon O. McNamar, la marge de variation d'âge mental dépasse six ans au terme de l'école élémentaire¹⁸. Or les sujets les plus faibles ont déjà été éliminés. Pour toute la population des enfants de douze ans, la marge est supérieure à neuf ans d'âge mental.

Dans tous les secteurs culturels, qu'il s'agisse de connaissances ou d'habiletés, les marges sont aussi frappantes. Dans une expérience récente portant sur la compréhension des textes, on rencontre un cas où le score moyen de la sixième année primaire est déjà atteint par des élèves de quatrième année, mais le même score est aussi obtenu par des élèves de quatrième année d'enseignement secondaire général et de sixième année d'enseignement secondaire technique (les marges sont donc respectivement de sept et de neuf années scolaires)¹⁹.

En comparant les étalonnages de tests de connaissances destinés à plusieurs années scolaires, on rencontrera des cas similaires. Ils confirment des observations déjà anciennes, faites notamment aux États-Unis. Lindquist, Cook, Cornell ont trouvé, en sixième année primaire, des marges de sept à huit ans en compréhension de

18. Cf. O. McNAMAR, *The Revision of the Stanford-Binet Scale*, Houghton-Mifflin, Boston, 1942.

19. Voir G. DE LANDSHEERE, *Le Test de closure*, Nathan, Paris; Labor, Bruxelles, 1973.

la lecture, en vocabulaire, en sciences et en histoire. Des phénomènes analogues existent dans l'enseignement secondaire.

De ces chiffres, on peut d'ailleurs conclure que la barrière entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire inférieur est souvent artificielle.

3. Contrairement à une ancienne croyance, une connaissance très sûre dans une branche est nécessaire pour en enseigner les éléments. Par exemple, ne faut-il pas être rompu à l'analyse textuelle pour y amener de jeunes élèves ? Ne doit-on pas savoir à quoi va aboutir (dix ou vingt ans après ?) la formation mathématique pour distinguer ce qui importe vraiment ? Peut-on enseigner une langue étrangère sans bien la connaître, en la prononçant erronément, parce qu'il s'agit d'un début d'apprentissage ? La musique, la gymnastique, la morale, que l'on confie presque partout à des maîtres spécialisés, sont-elles plus importantes ou plus difficiles que la langue maternelle, les sciences, la mathématique ?

4. D'aucuns justifient l'instituteur polyvalent parce que l'élève d'école primaire connaîtrait une certaine insécurité affective s'il était confié, au cours d'une même année, à plusieurs maîtres. Cette affirmation est loin d'être confirmée par la recherche. Et l'instauration d'équipes d'enseignants s'occupant des mêmes élèves pendant plusieurs années consécutives assure peut-être plus de stabilité encore que par le passé. Dans ce système, rien n'empêche d'ailleurs que chaque classe ait son responsable central.

Pour les élèves de huit-neuf à onze-douze ans, nous optons résolument pour l'enseignement par des équipes dont chacun des membres aurait choisi, au cours de ses études, un groupe de spécialité²⁰ : 1. Langue maternelle — histoire ; 2. Mathématique (y

20. Système adopté depuis plusieurs années pour la formation des maîtres de l'enseignement secondaire inférieur en Belgique. Le groupe langue maternelle-histoire est assez contesté. Il paraît pratiquement assez difficile de recourir, dès l'école primaire, à des historiens spécialisés. Une semi-spécialisation est actuellement réclamée en Suède : « Les enseignants et les futurs enseignants insistent sur la nécessité de réduire le nombre des matières enseignées par les instituteurs au profit d'un approfondissement plus grand de matières moins nombreuses » (S. MARKLUND et B. GRAN, « La Recherche et l'innovation en matière de formation des enseignants », dans *Tendances nouvelles... Expériences nationales : Suède*, OCDE, 1974, p. 24).

compris l'informatique) — physique ; 3. Sciences naturelles — géographie ; 4. Arts plastiques ; 5. Les langues étrangères, la musique, l'éducation physique restent des spécialités particulières, étudiées elles aussi dans les écoles universitaires.

Dans une école primaire comptant six années d'études, l'équipe de base sera constituée de six instituteurs : deux spécialistes du groupe cinq-six à sept-huit ans et quatre spécialistes correspondant aux quatre premiers groupes ci-dessus. Selon la taille de l'école, cette équipe de base sera augmentée de spécialistes du cinquième groupe, à temps plein ou à temps partiel, d'un secrétaire, éventuellement d'un auxiliaire d'enseignement, d'un spécialiste de la technologie pédagogique et de stagiaires. Des écoles primaires d'environ trois cents élèves²¹ semblent permettre un investissement optimum en personnel et en équipement.

La formation spécialisée sera acquise dans les universités, des conseillers orientant les futurs instituteurs vers les cours fondamentaux (affectés d'un nombre d'unités de valeur caractéristique).

Le professeur d'enseignement secondaire général.

De même que l'on a ménagé une plage de transition entre l'éducation préprimaire et le primaire, de même nous préconisons une large charnière entre le primaire et le secondaire supérieur. Le cycle d'observation (deux premières années) de l'enseignement secondaire polyvalent pourrait constituer cette charnière. On pourrait y charger d'enseignement des équipes constituées par des « instituteurs » du type II et par des professeurs d'enseignement secondaire proprement dit²².

21. L'équivalent de douze classes traditionnelles. Le système de classes rigides est toutefois remplacé par des systèmes de groupement plus souple, permettant notamment une progression individualisée. Dans les régions rurales, on rencontre encore, en Europe, beaucoup d'écoles primaires ne comptant qu'un très petit nombre d'élèves. Le regroupement nécessaire, rendu possible par des services de ramassage, soulève pas mal de réticences sentimentales. Il faudra cependant y arriver si l'on veut réellement que le principe de l'égalité des chances éducatives s'applique aussi aux enfants des campagnes.

22. « La séparation la plus rigide et qui a eu les conséquences les plus profondes sur le statut et le moral des enseignants, est celle qui existe souvent

Pour les années restantes, on retrouverait l'ancien professeur de lycée, c'est-à-dire un enseignant spécialisé dans une seule branche, mais qui aurait reçu une formation générale plus large et une formation psychopédagogique beaucoup plus approfondie que dans le passé.

La conduite simultanée de la formation dans un domaine de spécialité et de la formation psychologique et pédagogique doit être organisée avec soin afin d'éviter que l'une des deux ne soit trop privilégiée ou que les deux sombrent dans la médiocrité. Aux États-Unis, où le système est pratiqué depuis longtemps, les difficultés n'ont pas manqué :

Une des conséquences [de la double formation simultanée] a été que les gradués d'une école d'éducation, qui avaient un grand besoin d'approfondir leurs études de spécialité au niveau post-gradué, n'ont pas été facilement admis aux cours universitaires conduisant au titre de *Master of Arts* dans la branche. Souvent, ils ont dû se résoudre à prendre une maîtrise en éducation. Inversement, les étudiants qui avaient suivi les cours de spécialisation en dehors d'une école d'éducation, n'ont pas souvent été autorisés à suivre des cours de post-graduat en éducation, parce que la base pédagogique leur manquait. Dans les deux cas, l'étudiant reçoit finalement plus de ce dont il a le moins besoin, et n'a pas l'occasion de combler les lacunes de sa formation²³.

La source principale des problèmes rencontrés aux États-Unis réside dans le fait que les études de spécialisation se font souvent

entre la formation des instituteurs et celle des maîtres de l'enseignement secondaire (...). Il en résulte souvent que les instituteurs se sentent coupés de leurs collègues du secondaire et se croient inférieurs à eux. On peut supposer que cet état de choses est non seulement dommageable pour les maîtres, mais aussi pour leurs élèves. Dans beaucoup de pays, la transition entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire est encore trop brutale pour les élèves. Il n'est pas bon pour eux qu'à deux stades de leur éducation, ils rencontrent des enseignants qui ont été formés de façon profondément différente, et par là, ont adopté des attitudes opposées envers l'organisation scolaire, la tenue de la classe et les méthodes d'enseignement. » (A. YATES, *Current Problems of Teacher Education*, UNESCO, Hambourg, 1970, p. 31.)

23. P. WOODRING, *New Directions in Teacher Education*, Fund for the Advancement of Education, New York, 1957, p. 22.

dans des universités issues des anciennes écoles normales ; elles offrent à la fois les cours dans la branche de spécialisation et la préparation psychopédagogique.

La difficulté semble pouvoir être évitée dans la formule que nous préconisons, car les cours de spécialisation se prennent dans la section universitaire spécialisée (mais se situent au niveau fondamental). Les unités de valeur qu'ils procurent permettent une reconversion ultérieure vers la carrière scientifique. Il suffit de faire les études complémentaires nécessaires. L'inverse vaut naturellement aussi pour un étudiant qui aurait d'abord opté pour la préparation scientifique, puis souhaiterait se réorienter vers l'enseignement.

Autres catégories d'enseignants.

Nous réservons une étude particulière à la préparation des maîtres de l'enseignement spécial et de l'enseignement professionnel (voir pp. 156-183).

C. LA FORMATION PSYCHOLOGIQUE ET PÉDAGOGIQUE

Faite d'abord de recettes de métier, de sagesse humaine et de règles logiques, dictées par l'esprit de système de l'adulte, la pédagogie s'est peu à peu nourrie de psychologie, à mesure que celle-ci progressait. Cependant, jusqu'à ces derniers temps, et malgré des professions de foi toujours renouvelées, la place de la psychologie dans le processus d'enseignement est souvent restée soit implicite, soit superficielle. Et des systèmes d'enseignement prétendant tout fonder sur les intérêts de l'élève, sur ses « motivations », sur les lois de l'apprentissage, ont souvent spéculé sur des concepts plus philosophiques que psychologiques. Moins encore que la psychologie de l'intelligence (dont les lois les plus mécaniques furent au moins appliquées pour le gavage de connaissances), la psychologie de la personnalité n'a trouvé sa place dans l'action scolaire quotidienne. Or elle constitue non seulement la vraie clé du succès pédagogique, mais elle a droit à la préséance parce qu'avant de faire un homme savant, il importe d'abord de faire un homme bien adapté et heureux. Quant à la psychologie clinique,

source d'une extrême richesse pour l'enseignement, elle est pratiquement absente de la formation des éducateurs et même de la pédagogie tout court.

Rien ne sert — on ne le sait aujourd'hui que trop bien! — d'étudier les théories psychologiques sans les vivre, comme on étudie les langues mortes sans les parler. L'objectif est, au contraire, de comprendre les individus vivants, d'agir sur eux et avec eux, de s'enrichir en les enrichissant. A qui possède l'art et les vertus du psychologue, le reste de la pédagogie s'ouvre, comme naturellement. Ainsi s'explique d'ailleurs le succès d'éducateurs doués du sens de l'humain et, par là, la croyance encore répandue à l'inexistence d'une science pédagogique indépendante. Elle existe bien, même si elle n'est que science de synthèse au même titre que la médecine. Reconnaitre ce qu'elle doit aux disciplines fondamentales n'en amoindrit pas la valeur.

Nous commençons donc par examiner la formation psychologique des maîtres, pour souligner encore la prépondérance que nous lui accordons. Que l'on ne s'étonne pas de la longueur des développements accordés à ce chapitre — et même de certains chevauchements prenant aisément figure de répétitions. Les modalités de formation proposées ont paru suffisamment neuves pour justifier un refus des raccourcis exagérés ou une esquivé des difficultés.

PSYCHOLOGIE

Buts de la formation psychologique

Le comportement humain doit constituer, pour les futurs maîtres, un objet de réflexion permanente.

Avant même de se préoccuper de la formation théorique et pratique dans le domaine de la psychologie, il importe de veiller à la santé mentale des éducateurs, d'assurer la meilleure intégration possible de leur personnalité. Tout en sauvegardant son équilibre intérieur, l'éducateur doit pouvoir s'intégrer de façon dynamique et harmonieuse dans les différents groupes sociaux. Sa mission suppose un engagement permanent dans l'humain, une compré-

hension de « l'autre », un grand pouvoir d'empathie, donnant d'abord à ceux qu'il a charge d'éduquer le sentiment de sécurité qui naît d'être compris et de comprendre, d'être estimé et d'estimer. Ce sentiment conditionne l'évolution positive de l'image de soi et de la « personnalité » tout court.

Qu'une solide formation psychologique soit absolument nécessaire à ceux qui feront des relations humaines l'essentiel de leur profession, paraît tellement évident qu'on hésite à l'affirmer. Pourtant, au seuil de l'an 2000, on diplôme encore chaque année des milliers d'enseignants pratiquement incultes en la matière.

La connaissance des mécanismes du comportement, des processus d'apprentissage, du développement de l'organisme et des possibilités de l'orienter par des interventions systématiques, conditionne la pratique raisonnée de l'éducation et de l'enseignement. Sans tenir compte des facteurs psychologiques, l'indispensable formulation des objectifs de l'éducation devient impossible ou, au moins, sans solidité.

Sans qu'il puisse être question de former des psychothérapeutes, la préparation des maîtres doit munir ceux-ci d'attitudes et de techniques d'influence de la personnalité. Par ailleurs, un entraînement systématique à l'expérimentation (dont les grandes méthodes et les principaux apports seront surtout découverts lors de travaux pratiques) devrait prémunir les futurs éducateurs contre certains errements et les mettre en mesure de lire la littérature scientifique nécessaire à une formation continuée.

Dans ce contexte d'objectifs, l'*observation* (participante ou éthologique) constitue la clé de voûte méthodologique de la préparation. Armée par les tests et les autres techniques d'évaluation, elle oscillera continuellement entre le qualitatif et le quantitatif.

Comme celui que l'on observe ne peut être abstrait de son milieu physique et surtout culturel, une initiation à l'anthropologie sociale s'impose avec force.

Méthode de la formation psychologique

Pour que la formation psychologique ne reste pas simple connaissance théorique sans effet sur le comportement, mais,

qu'au contraire, elle contribue à modeler les attitudes de l'élève-maître envers sa profession et envers les autres, l'apprentissage psychologique doit se produire dans des expériences personnelles, dans la participation à des situations où l'individu se sent réellement engagé et concerné. De la réflexion, de l'étude et de la discussion à propos des faits vécus, devraient émerger peu à peu les cadres théoriques, systématisés au moment opportun sous la direction du ou des professeurs de psychologie.

On a parfois tenté de jumeler les premières observations psychologiques et la prise de contact des élèves-maîtres avec la pédagogie pratique : observation de leçons, leçons d'essai... Cette façon de procéder ne semble pas souhaitable, car, dans la perspective adoptée ici, la capacité d'entrer en relation avec l'autre, l'empathie, les attitudes d'ouverture, doivent avoir une nette préséance sur l'initiation à la didactique, ensemble de méthodes et de techniques destinées à susciter des situations favorables aux apprentissages scolaires.

Très tôt, idéalement dès le début de la formation des enseignants, on devrait organiser une série d'expériences où, sur le plan méthodologique, les élèves-maîtres apprendraient à scinder les observations de leur interprétation (notamment pour mieux se prémunir contre les phénomènes de projection), et où des matériaux psychiques significatifs seraient recueillis pour être analysés.

Ces premiers travaux peuvent provoquer chez le candidat une prise de conscience de ses propres problèmes et constituer un choc. C'est pourquoi la formation ne doit pas être dissociée de la recherche d'un meilleur équilibre personnel de l'éducateur et doit donc se faire sous le contrôle d'un psychologue averti.

L'observation des enfants revêt naturellement une grande importance : analyser les jeux, apprendre à jouer avec l'enfant, à lancer des jeux ; observer le comportement social, les manifestations d'anxiété et les problèmes émotionnels ; suivre le développement du langage, étudier les modes de raisonnement en utilisant la technique de la réflexion parlée sont autant de moyens de conquérir la compréhension indispensable à l'éducateur. Le milieu parental et la sous-culture où vit l'élève constituent aussi des territoires à explorer. Peu à peu, l'étudiant jouera un rôle actif en intervenant dans les processus observés (intervention dans le jeu

de l'enfant, aide à l'intégration...) et apprendra à monter de petites expériences dans lesquelles les exercices d'observation seront intégrés.

On en arrive ainsi progressivement au stade de la systématisation et de l'enrichissement (étude de la littérature psychologique, films, etc.) ; toujours cependant, le vécu, la pratique restent au premier plan. Les expériences d'autoscopie et les énormes possibilités documentaires offertes par les enregistrements sur vidéo-cassettes seront sans doute spécialement exploitées dans la formation des maîtres de l'avenir.

Les contenus

Bien que notre propos fondamental soit de nous livrer à une réflexion générale sur la formation des maîtres et non d'élaborer une sorte de programme type et universel, nous croyons nécessaire de définir le domaine à couvrir avec une certaine précision. Sans une vue concrète des contenus à maîtriser, il est, en effet, impossible de se faire une idée de l'ampleur de la tâche de formation, de sa complexité et donc des mesures à prendre pour l'organiser.

Faut-il le répéter encore, on ne peut rêver de tout faire acquérir en cours de formation initiale ; mais on ne peut non plus continuer à lancer dans la carrière d'enseignement des maîtres ignorants des fondements de leur métier.

Par des analyses toujours plus fines des observations et par des systématisations successives des éléments qu'elles apportent, on devrait arriver à couvrir l'essentiel des psychologies générale, expérimentale, génétique, différentielle, sociale et clinique, de l'anthropologie culturelle, de l'examen psychologique, de la psychologie de l'apprentissage appliquée à l'éducation.

Il n'est ni indispensable ni souhaitable d'enseigner séparément ces divers aspects de l'étude comportementale. Il s'agit plutôt de diverses dimensions à envisager dans l'étude de grands problèmes fonctionnels. Petit à petit, des synthèses par discipline s'élaborent.

La *psychologie générale* consiste à la fois en une introduction aux grandes méthodes de la psychologie et en un cadrage de ses

objets et de ses domaines. L'étude de la genèse de l'individu par grands domaines de développement (par exemple, construction de l'intelligence) permet de découvrir la continuité du devenir, l'importance de l'expérience de vie, la possibilité de stimulations systématiques. L'étude des différentes phases développementales intègre la connaissance des différents domaines à un moment de la vie.

Suivant le type d'éducateur à former, la *psychologie génétique* mettra plus particulièrement l'accent sur certaines phases (de la première enfance au troisième âge); mais, sans vue générale de l'histoire de l'individu, une période donnée est bien difficilement interprétable. Revenant à chaque occasion à l'unité du biologique et du psychologique, le futur éducateur enrichira constamment sa connaissance de l'homme, en analysant des problèmes du développement et en rattachant les apports de sa réflexion et de sa recherche au modèle général de la genèse individuelle. Ces problèmes seront tantôt généraux (hérédité-milieu; handicaps socio-culturels; structuration des besoins; apparition des valeurs et des attitudes...), tantôt particuliers (doué - moins doué; apathique - anxieux; délinquance; problèmes de développement de l'enfant immigré...).

Au terme de sa formation initiale, l'enseignant devrait avoir acquis une sorte de réflexe l'amenant à situer tout fait éducatif dans son contexte développemental. Quels que soient la branche ou le sujet d'enseignement, ils impliquent l'élève tout entier.

Il est regrettable, particulièrement pour la formation des maîtres, que la *psychologie de l'apprentissage* soit souvent étudiée en l'isolant de la psychologie génétique, au lieu de les réunir en un tout consacré aux processus de changement du comportement.

Quant à la *psychologie expérimentale*, qui intervient ici de façon directe, elle se fera, elle aussi, de manière essentiellement active, dans un contexte génétique et différentiel. Elle permettra d'acquérir une formation méthodologique de base aux techniques d'observation et d'expérimentation sur les comportements, axée sur des aspects particulièrement éclairants pour les maîtres (exercices d'observations éthologiques, observation de l'enfant jeune,

reproduction d'expériences piagétienne, conditionnement animal...)²⁴.

Le reste de la formation psychologique visera à apporter des éclairages particuliers sur le développement, à en expliquer certaines perturbations (aussi à y remédier et, idéalement, à les prévenir), à systématiser enfin la connaissance des mécanismes de l'apprentissage.

Dans cette perspective, l'*anthropologie sociale*, elle aussi de plus en plus nourrie d'observations de type éthologique, fait découvrir le fondement culturel de la personnalité, la signification psychologique de la culture, le phénomène de causalité cyclique homme-culture, l'influence de l'accélération de l'évolution culturelle sur l'individu, les conflits de générations et de sous-cultures, les problèmes liés à l'enculturation et à l'acculturation, etc. Les implications pédagogiques sont innombrables. En particulier, c'est par le biais de l'anthropologie culturelle que l'éducateur comprendra le mieux que les hommes trouvent satisfaction et sécurité dans la vie selon une grande variété de modes et que l'école n'a pas plus le droit d'imposer en ce domaine qu'en d'autres. Bref, le pluralisme éducationnel constitue un aspect du pluralisme général qui devrait caractériser l'école de l'an 2000²⁵.

Plus spécialement, le comportement de l'élève est influencé par trois groupes sociaux — la famille, la société, l'école — qui possèdent une dynamique propre. Plus l'unité et l'harmonie régneront dans ces trois grands domaines d'interaction, plus l'éducation sera efficace.

Alors que l'anthropologie culturelle se centre sur l'influence

24. On oublie trop souvent la grande leçon de Claparède qui recommandait que, pour mettre clairement son talent à l'épreuve, chaque éducateur eût aussi dressé au moins un rat. En fait, la psychologie expérimentale ne constitue pas une discipline psychologique particulière; elle a pour objet de développer et de systématiser la méthode scientifique qui s'applique à tous les domaines de l'étude comportementale. Mais, comme un apprentissage efficace de la méthode scientifique ne peut se réaliser que dans l'expérience réelle, la psychologie expérimentale apporte une contribution substantielle à l'avancement des diverses disciplines.

25. On n'oubliera cependant pas que ce pluralisme, que la personnalisation des normes et des comportements posent aussi des problèmes psychologiques, tant individuels que sociaux.

des groupes sociaux, la *psychologie différentielle* se focalise sur l'individu et tente d'expliquer les différences de développement interindividuelles survenant même là où le contexte social paraît homogène. On rencontre à cette occasion les principales théories de la personnalité et on examine leurs implications pour l'éducation et pour certaines interventions à tendance « psychothérapeutique », mais ressortissant mieux de l'action pédagogique que médicale.

L'éducation est impossible sans compréhension profonde de l'éduqué et toute intervention d'une certaine importance devrait être précédée d'un *examen psychologique*. A ce propos, les maîtres devraient posséder quelques idées de base, ne fût-ce que pour mieux entrer en collaboration avec les autres spécialistes. Passant un grand nombre d'heures avec ses élèves, l'enseignant devrait considérer leur observation comme une partie intégrante de sa fonction. La formation de base prévue ici permettrait d'interpréter et de compléter progressivement les données psychologiques réunies dans le dossier de chacun et donc de prendre au moins conscience de difficultés, voire de problèmes graves, appelant l'intervention de cliniciens.

L'initiation à la *psychologie clinique* a-t-elle aussi sa place dans la formation initiale des enseignants ? La réponse est résolument : oui.

L'école revêt beaucoup d'importance pour l'équilibre mental des enfants. Elle doit aider l'élève à construire une image de soi positive et réaliste, à s'ouvrir aux autres et à trouver sa sécurité parmi eux, à surmonter les difficultés psychiques dues à la compétition qui — quoi qu'on fasse — reste difficilement évitable, à accroître sa tolérance à la frustration, à conquérir son indépendance dans tous les domaines, à développer une attitude positive vis-à-vis de la culture.

Tensions, névroses, psychoses, socioses sont pour beaucoup de nos contemporains le lot d'une société où la densité des agressions physiques et psychiques s'accroît dangereusement. Il est impensable que les enseignants ne soient pas armés pour aider leurs élèves à trouver un équilibre optimum.

Il ne peut naturellement s'agir de transformer tous les éducateurs en psychologues cliniciens. Quelques techniques souvent

utilisées à des fins thérapeutiques trouvent pourtant des applications plus générales : dynamique de groupe, non-directivité, sécurisation et, plus généralement, des applications pédagogiques de la psychologie dynamique. En des mains inexpertes ou utilisées par des irresponsables, ces méthodes et techniques peuvent causer des torts considérables. Nous rencontrons ainsi un exemple frappant du danger qu'une formation superficielle, voire improvisée des maîtres peut faire courir.

L'enseignement étant essentiellement un processus au cours duquel une personne influence une ou plusieurs autres, la *psychologie sociale* doit aussi trouver une place importante dans la formation des enseignants.

En raison du modelage socio-culturel de tous les aspects de la personnalité et du comportement, de l'importance des relations sociales et de la nature de l'intégration sociale même, la psychologie sociale est une dimension essentielle à toute psychologie générale, différentielle, clinique... Cette dimension sera donc accentuée dans tous les sujets traités. Au chapitre spécifique de la psychologie sociale, on réunira les synthèses concernant la motivation sociale du comportement et le comportement social même. Des sujets particuliers seront aussi traités : le travail individuel comparé au travail en groupe ; le conformisme, la conformité et la facilitation sociale ; la coopération, la compétition et le conflit, la négociation et la médiation ; les croyances, les opinions, les attitudes et les préjugés ; la psychologie sociale de la communication et du langage ; la psychologie collective : foules, masses, panique ; la propagande et la publicité.

En tant que socio-dynamique des groupes restreints, la psychologie sociale aborde l'approche morénienne (sociométrie, sociodrame, psychodrame), l'approche lewinienne (décision et locomotion de groupe, recherche-action), la communication et les rôles dans les groupes, l'autorité, l'influence, le *leadership*, l'approche psychanalytique et non directive, les relations intergroupes, l'intervention socio-psychologique et les méthodes de formation par le groupe.

D'une façon concrète, la formation des éducateurs de tous niveaux devrait comprendre :

a) Une initiation théorique et pratique à la psychologie sociale, avec démonstrations de certaines expériences fondamentales : Allport (facilitation sociale), Asch (conformisme), Sherif (normalisation), etc.

b) Une initiation théorique et pratique aux techniques et à la dynamique des groupes.

Indépendamment de ces enseignements et de ces exercices, qui semblent devoir trouver une place délimitée dans tout curriculum de base, il faut prévoir une formation continuée essentiellement axée sur la pratique, les techniques et la dynamique des groupes, utilisant en ordre principal la méthode des exercices structurés et des exercices-support. Une telle formation aborde non seulement le « savoir », mais aussi le « savoir-faire » et le « savoir-être ». Ses finalités consistent notamment à :

1. Faciliter l'acquisition d'une certaine capacité sociale de maniement et d'adaptation à des groupes, notamment à des groupes scolaires.

2. Entraîner l'enseignant à dépasser ses ego-besoins, ce qui postule une restructuration de ses attitudes, notamment sociales.

3. Permettre de détecter et dénouer les résistances au changement.

4. Faire acquérir à l'enseignant, en tant qu'animateur de groupes, une certaine tonalité non directive, au sens de la préoccupation de ne jamais se substituer à autrui quand ce n'est pas absolument nécessaire.

Ces acquisitions demandent un travail de développement personnel par le groupe qui peut s'étendre sur plusieurs années : une telle formation est forcément individualisée, variant énormément d'une personne à l'autre.

Nous arrivons enfin à la psychologie de l'apprentissage appliquée à l'enseignement ou, si l'on préfère, à la *psychologie éducationnelle*. Elle vient en dernier lieu pour bien marquer la préséance de l'équilibre et de l'intégration de la personnalité sur des apprentissages culturels de caractère technique. Fondamentalement, on tente ici de jeter un pont permanent entre une solide connaissance théorique du développement de la personnalité, et des méca-

nismes et des processus de l'apprentissage, d'une part, et l'enseignement et la vie scolaire, d'autre part. En fait, la psychologie éducationnelle est d'abord une tentative d'intégration et l'application particulière des psychologies vues antérieurement. S'y ajouteront des études de processus spéciaux (comme, par exemple, celui de la lecture) ou de domaines comme la psycholinguistique, laquelle constitue certes une discipline particulière, mais intéresse directement l'enseignant pour son apport méthodologique et pour sa signification psychologique.

La *psycholinguistique* contemporaine, tant par son objet — le langage — que par l'exemple d'intégration qu'elle donne en appelant notamment la convergence de la linguistique et de la psychologie, de la psychologie du développement et de la psychologie de l'apprentissage, offre à l'élève-maître un champ d'études d'un intérêt exceptionnel. Elle enrichit, en effet, la théorie du développement cognitif, tout en ouvrant presque immédiatement des perspectives méthodologiques.

Sans arriver aux approfondissements et aux affrontements théoriques réservés aux spécialistes, la formation psycholinguistique des maîtres pourrait comporter trois volets :

- a) Les objectifs et les grandes tendances de la psycholinguistique. Son importance pour la psychologie, notamment en tant qu'approche particulière du comportement.

- b) Les contenus comprendraient notamment la notion de *skill* verbal, le développement du langage — conçu comme conditionnement *operant* ou comme une succession d'hypothèses et d'évaluations —, le langage de l'enfant ou de sous-cultures particulières étant étudié comme langage à grammaire propre et comme instrument de relation fonctionnel. Dans ce contexte, les difficultés de l'élève issu d'un milieu socio-culturel éloigné de la dominante scolaire pourraient être analysées et diagnostiquées.

- c) L'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères serait réexaminé à la lumière de la psycholinguistique.

On verrait, en particulier, comment et dans quelle mesure l'école peut utiliser d'abord le langage que l'enfant apporte de sa famille (où il possède un système de référence authentique), pour y

substituer ensuite, en s'assurant à chaque instant de la solidité de la base vécue, le niveau de langue reçu comme « bon usage »²⁶.

La connaissance des problèmes du bilinguisme ou du plurilinguisme serait doublement éclairante. D'une part, parce qu'ils constituent peut-être une forme accusée de la situation où un élève pratique, dans sa famille et à l'école, des niveaux de langage différents, l'abord d'une langue étrangère constituant ici une sorte de cas extrême où, au départ, le second langage n'a plus rien d'apparemment commun avec le premier. D'autre part, comme, pour l'homme de l'an 2000, tout point du monde sera atteint en moins de vingt-quatre heures de voyage, la connaissance d'une ou de plusieurs langues étrangères s'imposera. D'ailleurs, les migrations professionnelles tendront probablement à augmenter encore. Si l'on arrive, comme cela semble souhaitable, à une véritable connaissance active de plusieurs langues, faut-il craindre et prévenir certains effets négatifs ? Quelles indications la psycholinguistique apporte-t-elle pour l'enseignement des langues ?

Plus fondamentalement encore, une autre question reste posée : la méthodologie de l'enseignement de la langue maternelle ou des langues étrangères peut-elle se fonder essentiellement sur la linguistique et la psycholinguistique ? C'est loin d'être établi. La description et l'explication d'un phénomène constituent assurément les bases de l'évaluation scientifique, mais n'en dictent pas pour autant les processus et les modes d'apprentissage.

Bref, la psycholinguistique intéresse d'abord l'éducateur pour la meilleure connaissance de l'homme qu'elle lui apporte et pour la réflexion qu'elle suscite sur le véhicule privilégié de l'enseignement, le langage.

On le voit, le monde à explorer — que nous n'avons qu'entre vu — est vaste et complexe. À côté de l'ignorance encore si fréquente, la connaissance encyclopédique, coupée d'un contexte humain vécu, est tout aussi stérile. À l'étude par branches psychologiques isolées, abordées en une succession artificiellement ordonnée,

26. Voir notamment C. CHILAND, *L'Enfant de six ans et son avenir*, PUF, Paris, 1971.

on préférera l'étude par problèmes éducatifs cruciaux exigeant la prise en considération simultanée de toutes les sciences du comportement, sciences dont la spécificité et la systématisation ne se dégageront vraiment qu'au terme, toujours reculé, de l'observation, de l'expérimentation et de la réflexion.

L'action psychologique

Importance et modalités.

Dans la partie qui précède, on a examiné certaines dimensions importantes du *contenu* de la formation psychologique des enseignants. Ces contenus ne revêtent naturellement un intérêt réel que dans la mesure où ils sont des *instruments de l'action*.

Aidés, notamment, par une technologie pédagogique toujours plus puissante, les maîtres devraient normalement réserver une place croissante à l'intervention psychologique, à mesure que l'on se rapproche de l'an 2000. En effet, l'enseignant ne peut plus être considéré ni se considérer lui-même comme un individu chargé de transmettre la connaissance et la culture lors d'une rencontre « neutre » et « objective » avec l'élève. Cette rencontre — on le reconnaît de mieux en mieux — est d'abord une interaction sociale multiforme d'homme à homme, mettant en jeu toute la personnalité.

On l'a déjà indiqué, les caractéristiques personnelles de l'éducateur sont de première importance (bonne acceptation de l'image de soi, ouverture, aptitude au contact social, créativité, stabilité émotionnelle, tolérance à la frustration...). Faute de ces qualités, non seulement l'enseignant n'est pas en mesure de jouer pleinement son rôle dans la construction de la personnalité de l'élève, mais il risque de se trouver lui-même en situation tendue et d'éprouver un sentiment d'insuffisance augmentant encore les difficultés relationnelles avec les élèves, et les appauvrissant.

Sans se substituer au psychologue clinicien, au psychothérapeute ou au psychiatre, l'enseignant va donc être de plus en plus amené à exercer une action clinique dont les limites sont difficiles à fixer. En gros, l'éducateur pourrait rester au premier plan aussi

longtemps que les problèmes psychologiques à résoudre apparaissant, en contexte scolaire, dans le développement normal des élèves, ne requièrent pas des investigations profondes et des traitements individuels d'une pathologie.

Il n'en reste pas moins que l'action psychologique s'inspirera directement des méthodes psychothérapeutiques, individuelles ou collectives, et recourra largement à la dynamique de groupe.

On est mal armé pour évaluer quantitativement les troubles psychologiques à travers l'histoire. Ils semblent cependant plus répandus que jamais et risquent d'augmenter encore. Car, sauf revirement difficilement prévisible dans les vingt-cinq prochaines années, la civilisation va : — accroître encore les charges et les responsabilités individuelles ; — augmenter le sentiment d'insécurité et d'isolement chez l'individu ; — susciter des tensions entre individus et chez un même individu.

À tout instant, l'enseignant va donc être amené à intervenir au niveau individuel et au niveau du groupe, étant entendu que l'intégration interne d'une personnalité est liée à son intégration sociale. Dans les comportements relationnels, on considère, en particulier, la cohésion, le degré d'intégration du groupe ; le rôle joué par les différents membres ; le type d'autorité et de communication ; l'aisance sociale, la sensibilisation à l'autre ; l'image de soi que l'on acquiert par rapport à l'autre.

On sait les répercussions sur la construction de la personnalité, sur le rendement scolaire, sur les attitudes sociales que peuvent entraîner les phénomènes inhérents à une classe qui fonctionne mal en tant que groupe : élèves apathiques, turbulents, affectivement isolés, non collaborateurs, construisant une image défavorable d'eux-mêmes ou de l'éducateur, etc. Pareil danger menacé tous les groupes et peut spécialement affecter des enfants issus de milieux socio-culturels dont les usages et les valeurs ne coïncident pas suffisamment avec les dominantes scolaires. Aux handicaps sociaux de départ viennent alors s'ajouter pour l'élève des handicaps culturels et des dommages psychologiques : image de soi défavorable, insécurité, mauvaise acceptation de soi et des autres, inadaptation sociale...

Dans le passé, les difficultés relationnelles entre élèves ou entre élèves et maître étaient ramenées à des problèmes de discipline que

l'on « traite » souvent par des châtiments corporels, avant de recourir, quand ils furent interdits, à des « punitions » matérielles ou affectives, peut-être plus graves encore. L'intervention souhaitée aujourd'hui et à l'avenir s'oriente, selon les problèmes, vers la *dynamique de groupe* et la psychothérapie. Ces actions doivent se nourrir de toutes les connaissances psychologiques acquises et s'intégrer dans le processus pédagogique dont elles devraient, idéalement, devenir partie intégrante.

Pour l'intervention revêtant un certain caractère « psychothérapeutique »²⁷, la préparation directe pourrait s'opérer selon les phases suivantes :

— Synthèse des différents modèles de personnalité qui ont été développés et des théories psychothérapeutiques correspondantes. Ces synthèses seront toujours replacées dans leur cadre pédagogique.

— Discussion d'aspects particuliers et des modalités d'interventions possibles :

a) La personnalité considérée comme *structure d'ensemble*²⁸.

b) La personnalité traversant des *crises essentielles à sa structuration*. Ces crises s'accompagnent parfois de réactions agressives vis-à-vis de l'éducateur ; celui-ci doit apprendre à ne pas se sentir émotionnellement atteint et à apporter le soutien et la stimulation discrète dont l'élève a besoin.

27. Les interventions psychothérapeutiques proprement dites ne sont pas du ressort des enseignants et il importe de les sensibiliser aux dangers que des interventions mal conduites font courir aux élèves. Ne fût-ce que pour savoir quand il faut recourir aux spécialistes, une certaine formation psychothérapeutique est nécessaire. Cette formation doit aussi permettre des actions pédagogiques qui s'inspirent des possibilités ouvertes par la psychothérapie.

28. Dans ce contexte, on envisagerait, par exemple, des difficultés scolaires liées aux problèmes de personnalité suivants : a) inhibitions dues aux matières traitées ou au comportement de l'éducateur, impulsivité ; conséquences de problèmes affectifs nés du rejet ou de la surprotection ; sentiment d'infériorité, timidité ; difficulté de contact social, image de soi défavorable, etc. ; b) problèmes nés de la divergence entre les normes familiales et les normes scolaires ; c) problèmes nés d'un manque d'individualisation de l'enseignement, d'un manque d'ouverture et de compréhension de la part de l'enseignant, d'une éducation trop directive.

c) La personnalité comprise dans le contexte où elle s'est construite.

d) La personnalité stimulée et aidée par les relations interpersonnelles.

e) La personnalité fonctionnant à plusieurs niveaux : rationnel, conscient, irrationnel, inconscient, incohérent. L'éducateur apprendra à reconnaître la signification profonde de certains comportements (par exemple : vols par réaction contre un manque d'affection, destruction de matériel scolaire, etc.).

f) La personnalité se restructurant continuellement en réaction avec le milieu. L'éducateur apprendra à reconnaître les répercussions possibles de son comportement, de ses décisions. (Par exemple, effets profonds d'une évaluation négative mettant la personne en cause.)

Pour chacun des problèmes ainsi rencontrés, le futur éducateur devra apprendre à réfléchir sur son comportement et à en évaluer les effets.

L'initiation aux méthodes d'action procédant de la *dynamique de groupe* et, plus généralement, des *processus relationnels* se prête particulièrement bien à la participation active des maîtres en formation. On leur fournira donc l'occasion de se soumettre aux techniques qu'ils sont appelés à observer ensuite, puis à appliquer eux-mêmes.

a) *La dynamique de groupe.*

À travers les structures de communication et le style de *leadership*, on étudie les normes, les modes d'influence, les techniques de prise de décision, les résolutions de conflits interpersonnels... En contexte pédagogique, l'enseignant intervient à deux niveaux : d'une part, il suscite discrètement des occasions de travail en groupe et crée une ambiance favorable à l'intégration de tous; d'autre part, il constitue l'expert ou, plus joliment, selon l'expression américaine, la « personne de ressource » à laquelle le groupe recourt quand il en éprouve le besoin. Petit à petit, les futurs éducateurs apprendront à organiser des discussions de groupe, plutôt centrées sur une tâche à accomplir que sur le groupe même (ce dernier type d'intervention relevant plutôt de la spécialité), et à développer grâce à elles l'aptitude à écouter, à collaborer, à entrer

en communication... L'établissement ou le rétablissement de relations interpersonnelles saines, dans un climat démocratique, contribue à l'intégration interne des personnalités et est une mesure d'hygiène mentale importante.

b) *L'intervention dans les processus relationnels.*

Par une observation toujours affinée, l'enseignant doit apprendre à reconnaître les conventions, les règles, les normes (implicites ou explicites) qui régissent les interactions au sein d'un groupe, et à comprendre *qui* les détermine. Il n'est pas rare, surtout chez les adolescents, que ces normes soient adoptées en dehors de l'éducateur (sous l'influence d'un *leader* qu'il n'est pas toujours facile de découvrir) et qu'elles commandent des comportements éloignant des objectifs que l'enseignant croit souhaitable de poursuivre. Éclairé par ses observations, le maître doit rechercher les changements désirés en agissant à la fois au sein du groupe, avec qui il discute, et auprès des individus. À ce moment, l'équilibre de la personnalité de l'éducateur et toute sa formation psychologique vont jouer à plein.

Les objectifs particuliers de l'action.

Sans prétendre en dresser une liste exhaustive, nous reprenons maintenant, de façon plus systématique, les *skills* psychologiques qui feront l'objet de l'intervention de l'éducateur.

a) *L'expression de soi.* L'extériorisation des sentiments est souvent censurée par un sentiment de honte, de culpabilité, par la désirabilité sociale aussi. Pour éviter des tensions internes parfois graves, l'élève doit apprendre à exprimer ses problèmes et ses sentiments (y compris par les moyens artistiques) et devenir tolérant à une expression similaire chez les autres.

b) *L'empathie.* L'objectif est ici de construire une tendance, une habitude à comprendre l'autre, à l'accepter totalement tel qu'il est : son plaisir, son angoisse, sa colère...

c) *Percevoir correctement, positivement l'autre, en construisant simultanément une image positive de soi.*

d) *Le feed-back*. L'empathie, l'expression de soi, l'image de l'autre, l'image de soi et surtout la métacommunication ne peuvent évoluer au-delà d'un certain point si l'on ne parvient pas à exprimer à l'autre ce qu'on ressent à la suite de son comportement.

e) *L'autonomie*. Elle implique, en particulier, la tolérance aux réactions agressives ou aux évaluations négatives des autres, sans pour autant s'en désintéresser.

Le temps des grandes synthèses, détruisant les limites d'écoles, paraît venu. Les futurs éducateurs découvriront peu à peu qu'au lieu de s'opposer, des théories comme celles de Piaget ou de Skinner se complètent en s'attachant à des niveaux différents de la description et de l'explication. Elles ne sont pas incompatibles. Tout ceci nous conduit loin de l'improvisation pédagogique et de la génération spontanée d'éducateurs. Cette dernière remarque n'implique en rien un rejet sommaire de théories contemporaines qui insistent sur la non-directivité, la spontanéité des actions et des réactions. Nous pensons simplement que plus on introduit de souplesse, de volonté d'adaptation dans le processus éducatif, plus les enseignants doivent jouir d'une formation psychologique large et profonde.

Il faut insister, toutes les parties de la formation psychologique peuvent être préparées par les travaux pratiques des étudiants :

— observation méthodique de comportements d'enfants dans leur famille et dans des crèches, des garderies, en rue, en classe ou en récréation dans des écoles ;

— reprise d'expériences classiques de psychologie génétique²⁹ (Jean Piaget, Charlotte Bühler, Ruth Nielsen, Henri Wallon) ; comparaison avec les données de ces auteurs ;

— comptes rendus de pages importantes d'auteurs, mettant en relief des stades ou des étapes typiques du développement ;

— examen de collections de tests mentaux, et administration de certains d'entre eux, interprétation de leurs résultats.

29. Voir F. HOYAT, *Psychologie de l'enfant*, Nathan, Paris ; Labor, Bruxelles, 1973 (3^e éd.).

SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Introduction

Comme la médecine et d'autres professions hautement qualifiées, l'éducation est un art pratique et une science appliquée, une succession d'actions accomplies dans des situations mouvantes et variées, pour atteindre des buts déterminés au moyen de stratégies mûrement réfléchies. La pédagogie est le corps de théories et de règles destinées à guider les enseignants et les éducateurs dans leur action quotidienne. Elle est pluridisciplinaire. Elle concerne non seulement les buts et les objectifs à atteindre, mais, en outre, les personnes ou les groupes humains intervenant comme agents ou sujets, et les moyens mis en œuvre en vue de la poursuite de ces fins.

Longtemps laissée dans un flou propice aux actions incontrôlées, aux manipulations et à la « reproduction » (au sens que P. Bourdieu donne à ce mot), la définition des buts et des objectifs de l'éducation tend à s'opérer avec une clarté et une rigueur croissantes. Les progrès conjugués de la démocratie et de la technologie expliquent cette clarification.

Le processus général et la nécessité de la définition des fins et des buts de l'éducation ont été évoqués dans la première partie de cet ouvrage. Au cours de leur formation initiale, les maîtres devront évidemment engager une réflexion profonde sur ce processus, puis être amenés progressivement à définir eux-mêmes les objectifs intermédiaires ou terminaux de l'enseignement. Parallèlement, ils seront aussi entraînés à négocier, à propos des objectifs envisagés (et explicités), un consensus avec les élèves et les responsables de l'éducation.

Le choix adéquat des moyens d'enseignement dans la vie scolaire quotidienne dépend d'un ensemble complexe de facteurs interdépendants : biologiques, psychologiques, scolaires, sociologiques. Leur synthèse est d'autant plus délicate que certains de ces facteurs ne sont pas immédiatement connus des maîtres ou des éducateurs. Aussi n'est-il pas étonnant que la finesse intuitive reste une qualité indispensable à l'adaptation au champ mobile et divers des circonstances de la vie d'une classe.

D'innombrables pratiques empiriques venues du passé n'ont connu jusqu'à présent comme justification que le : « Faites comme moi, je m'en suis toujours bien trouvé. » De même, manuels scolaires, matériels didactiques se valorisent souvent encore par la voix puissante des slogans publicitaires. Certaines innovations se défendent par des considérations empruntées à des sciences constitutives de la pédagogie (psychologie ou sociologie, par exemple) ou à des disciplines connexes. Le phénomène n'est pas nouveau et les dangers qui lui sont associés non plus. On se souvient des aberrations où conduisit, vers 1900, l'application de la théorie de la récapitulation à la pédagogie. La prudence est spécialement nécessaire dans une période comme celle que nous traversons, car quantité de suggestions, peut-être fécondes, sont néanmoins présentées par leurs auteurs avec une assurance que ne justifie pas une évaluation objective.

Il importe évidemment de nourrir la formation des maîtres des apports de la recherche pédagogique. Les maîtres devront toutefois garder en mémoire que beaucoup de conclusions de recherche ne sont que vérités statistiques, toujours susceptibles d'être démenties chez un élève particulier, dans des conditions particulières. C'est précisément dans de tels cas que la valeur de la formation est le mieux mise à l'épreuve : car il s'agit de prendre en charge l'individu à qui la règle générale ne s'applique plus...

*
* *

La formation spécifiquement pédagogique des maîtres, là où elle est tentée en profondeur, semble devoir connaître dans un avenir proche un remembrement systématique. Il se dessine après trois périodes qu'il n'est peut-être pas inopportun de rappeler.

Lorsque, au début du XIX^e siècle, la pédagogie se constitue en discipline académique, ses fondements sont essentiellement philosophiques. On les trouve dans les *Pédagogies générales*. Celle de Herbart, expression directe et, en quelque sorte, infuse de la bourgeoisie triomphante, restera sans doute la plus célèbre et exercera d'ailleurs l'immense influence que l'on sait. Se situant résolument dans la philosophie, et donc dans le domaine savant, la

pédagogie générale reste destinée à l'élite. Au milieu du XIX^e siècle, des « régulateurs » (notamment en Prusse) en déconseillent l'accès pour les instituteurs que l'on souhaite maintenir dans des conditions sociales et intellectuelles modestes ; il importe de les prémunir contre les virus contestataires qu'ils pourraient transmettre aux enfants du peuple, leurs élèves. Aux maîtres de la base, on réserve la « didactique », transmission artisanale de modes et de moyens d'enseignement, plus ou moins structurés, selon l'époque et le cas, par des préceptes comme ceux de Pestalozzi.

Avec l'avènement de la psychologie expérimentale, bientôt suivie d'une pédagogie expérimentale, et, plus généralement, avec l'explosion culturelle et scolaire nettement commencée dès le début du XX^e siècle, la formation des maîtres va, à la fois, s'enrichir et s'atomiser progressivement. Elle s'enrichira d'abord à cause d'une démocratisation, lente mais certaine, qui sortira peu à peu les instituteurs de leur ghetto intellectuel ; ils auront le droit et le moyen de lire, non seulement Schiller (qui leur fut jadis déconseillé pour son apologie de la liberté), mais aussi les philosophes de la révolution sociale. Le scientisme fera son entrée dans la pédagogie, d'autant plus facilement que les premières décennies de la psychologie et de la pédagogie expérimentales sont d'une extraordinaire fertilité.

Quand le XX^e siècle est bien engagé, la pédagogie telle qu'elle est enseignée se subdivise en sous-catégories nombreuses : philosophie de l'éducation, pédagogie générale, histoire de la pédagogie, méthodologie générale, méthodologie des branches, pédagogie comparée, psychologie educationnelle, sociologie de l'éducation, technologie de l'éducation, docimologie, planification de l'éducation... Pendant des années, ces branches se juxtaposent, sans s'articuler vraiment et surtout sans exprimer une conception d'ensemble, sans être traversées et structurées par une ou plusieurs lignes de force qui leur donnent une solidité et une perspective.

La crise culturelle, qui prend une acuité considérable dans le troisième quart du XX^e siècle, débouche non seulement sur une analyse et une remise en question institutionnelles, mais aussi sur des tentatives de remembrement de la formation pédagogique théorique. L'objectif premier de ces efforts est de rendre significa-

tives et fonctionnelles des acquisitions qui, jusque-là, devenaient trop souvent... des mosaïques non figuratives. On tend à accentuer la structure totale, l'aspect fonctionnel et la motivation par rapport aux objectifs et aux problèmes reconnus comme prioritaires.

Fondamentalement, la stratégie, actuellement utilisée en plusieurs endroits pour réagir contre l'inarticulation de la formation pédagogique, est l'approche thématique. A partir d'un ensemble de problèmes concrets d'éducation et d'instruction, on tente de couvrir le champ des acquisitions nécessaires. Par cumulation de problèmes résolus, une doctrine (provisoire, on l'espère) est censée s'élaborer. Cette façon de procéder, active et intégrante, constitue, à n'en point douter, un mode de formation de grande valeur. Ou, plus exactement, il pourrait l'être à condition de s'insérer dans un cadre conceptuel solide.

Un tel cadre sera-t-il accepté en l'an 2000 ? Il semble actuellement impossible de répondre à cette question avec quelque certitude. En effet, on assiste à un mouvement de tendance anarchique qui gagne une portion importante de ce que nous serions tentés d'appeler l'intelligentsia enseignante. Nous désignons ainsi, sans connotation péjorative aucune, des groupes d'éducateurs cultivés et critiques, souvent mus par un idéal humaniste élevé. Déçus par une bureaucratie scolaire garantissant la reproduction sociale et une pratique pédagogique médiocre, cette intelligentsia qui défendit, sans effets suffisants à ses yeux, l'éducation dite fonctionnelle ou nouvelle, avant 1950, a aujourd'hui perdu confiance dans l'institution. C'est pourquoi elle veut maintenant « déscolariser » l'éducation, pour les jeunes, dans une mesure qui reste à déterminer, et, pour les adultes, de façon radicale.

L'issue la plus plausible et sans doute aussi la plus souhaitable de la crise actuelle pourrait être un compromis enrichissant. Le temps d'école se raccourcirait en fonction de l'accroissement de l'efficacité pédagogique. La communauté ou, plus exactement, certains de ses membres, dont le titre reste peut-être à inventer, assumerait la partie de l'éducation qui ne peut se faire réellement que dans d'authentiques expériences de vie (et non dans des simulations plus ou moins heureuses) ou qu'auprès d'individus d'exception, seuls capables d'initier vraiment à leur art ou à leur technique.

Comment envisager alors la formation pédagogique des maîtres qu'il faut bien appeler traditionnels ? Elle s'articule en trois grands volets :

1. *La pédagogie générale*, au sens large de cette expression, regroupant : — la philosophie de l'éducation ; — l'histoire de l'éducation ; — l'éducation comparée ; — la sociologie de l'éducation, y compris l'analyse institutionnelle.

2. *La pédagogie expérimentale* : méthodes de la recherche en éducation, spécialement les techniques de mesure et d'évaluation ; docimologie.

3. *La pédagogie appliquée* : — la méthodologie générale ; — les méthodologies spéciales ; — les stages professionnels.

La pédagogie générale

Même si elle contribue à la modifier, l'éducation est d'abord l'émanation d'une société qui cherche à se reproduire. Les fins et les buts qui commandent tout l'édifice éducatif (et seront traduits, par la suite, en objectifs opérationnels) expriment des idéologies, des valeurs avant de se plier aux lois scientifiques³⁰.

Scriven³¹ rappelle que, sous peine de perdre sa validité, voire de s'effondrer, l'éducation doit respecter une triple cohérence : 1° entre les objectifs et le contenu de l'enseignement ; 2° entre le contenu de l'enseignement et les instruments d'évaluation utilisés ; 3° entre les objectifs et les instruments d'évaluation.

Comprendre pourquoi certaines valeurs prévalent en d'autres temps et en d'autres lieux prépare à l'analyse du présent. Montrer la cohérence nécessaire entre les fins assignées et les modes éducatifs constitue sans doute le meilleur enseignement de pédagogie générale.

30. Ce qui ne signifie pas que la science ne peut aider à clarifier les problèmes et à prendre les options philosophiques.

31. Cf. R. TYLER, R. GAGNER, M. SCRIVEN, *Perspectives of Curriculum Evaluation*, Rand McNally, Chicago, 1967.

Philosophie et histoire de l'éducation.

La philosophie de l'éducation, ensemble de considérations tendant à ramener la pédagogie à un petit nombre de principes généraux, est le foyer de la réflexion la plus fondamentale sur l'objet de l'activité enseignante, sur son unité, sur sa cohérence nécessaire, et sur la convergence de toutes ses composantes. Si, de surcroît, les philosophies éducationnelles dominantes sont étudiées dans le temps ou dans l'espace et dans leur relation avec la culture, l'histoire de l'éducation et l'anthropologie sociale peuvent alors être abordées comme des ensembles d'exemples concrets montrant comment les hommes fixent les objectifs pédagogiques en fonction des forces du champ culturel dans lequel ils vivent et non en application directe de théories psychologiques ou pédagogiques élaborées et appliquées dans l'absolu.

Idéalement, plus les enseignants approfondissent leur réflexion dans cette direction, plus ils deviennent capables de formuler des hypothèses prospectives à partir des tendances de l'évolution socio-culturelle qu'ils observent.

L'importance de la philosophie de l'éducation dans la formation des maîtres de l'an 2000 sera d'autant plus grande que, selon toute vraisemblance, les membres de tous les secteurs de la population active devront, en permanence, rechercher un difficile équilibre entre une spécialisation toujours plus étroite et une maîtrise générale des méthodes et des contenus, entre la liberté individuelle et l'engagement social. Faute de quoi, non seulement ils risquent de retrouver, sous une forme à peine différente, les frustrations profondes des ouvriers spécialisés actuels, rivés aux chaînes de montage, mais ils seront aussi incapables des adaptations et des reconversions rendues nécessaires par un savoir et des techniques rapidement périmés.

Dans la formation philosophique de base, commune à tous les candidats enseignants, il n'est pas possible d'étudier les mille nuances qui, au cours de l'histoire de l'humanité, sont apparues entre les diverses doctrines et à l'intérieur de chacune d'elles. L'important est de prendre conscience des grandes communautés de pensée qui relient des écoles à travers l'histoire, de dégager la parenté des croyances, des convictions, des hypothèses durables

concernant l'univers et l'homme, et surtout de les faire vivre par l'élève-maître. Entendons par là que l'encyclopédisme, le verbalisme philosophiques sont aussi stériles que tous les autres. La philosophie aussi s'apprend dans l'action, non pas dans une transformation d'une matière ou d'un environnement, mais bien dans une confrontation personnelle des faits et des idées débouchant sur une construction progressive d'un système de valeurs personnel et d'une compréhension des options différentes, voire opposées.

Pendant longtemps, l'*histoire de l'éducation* (rétrécie d'ailleurs en une histoire de la pédagogie) a consisté dans l'énumération et l'exposé descriptif des doctrines des grands philosophes qui se sont penchés sur l'éducation et des pédagogues ayant laissé une trace historique marquante, le choix étant d'ailleurs souvent dicté par des préoccupations idéologiques. Deux soucis ont longtemps dominé ces préoccupations : soit puiser sélectivement dans l'histoire de l'éducation les éléments de soutien ou d'opposition relatifs à un choix philosophique ou religieux, soit, à partir du XIX^e siècle, réunir les témoins d'une évolution postulée, d'une théorie pure selon laquelle, depuis l'origine du monde, les hommes et l'éducation qu'ils ont organisée progressent de façon constante vers une perfection dont les constituantes supposées reflètent naturellement l'idéal culturel du moment.

Aujourd'hui, l'histoire de la pédagogie devient l'étude de la « relativité éducationnelle »³². Plus concrètement, trois grands choix méthodologiques s'offrent :

32. Parmi les grands représentants de cette tendance, citons : A. CLAUSSE, *La Relativité éducationnelle. Esquisse d'une histoire et d'une philosophie de l'école*, Nathan, Paris; Labor, Bruxelles, 1975; T. BRAMELD, *Philosophy of Education in Cultural Perspective*, The Dryden Press, New York, 1955; T. N. THUT, *The Story of Education. Philosophical and Historical Foundations*, McGraw-Hill, New York, 1957. Parmi les ouvrages plus encyclopédiques, mais qui témoignent d'un effort d'intégration, citons : R. HUBERT, *Histoire de la pédagogie*, PUF, Paris, 1949; H. MARROU, *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*, Ed. du Seuil, Paris, 1948; E. D. MYERS, *Education in the Perspective of History* (avec un chapitre de A. J. TOYNBEE), Harper, New York, 1960.

1. *L'étude chronologique, des commencements jusqu'à la période contemporaine.*

Cette façon de procéder correspond à une logique d'organisation, mais non à une logique psychologique. Le cadre de référence d'un individu se construit à l'aide de l'expérience vécue, donc du contemporain, avant de s'enrichir progressivement d'expériences indirectes, de transferts, de projections et d'extrapolations dans le temps. L'étude diachronique tend aussi à négliger des situations éducationnelles sans évolution historique attestée, en particulier des cultures « primitives » qui existent encore de nos jours et qui sont caractérisées par le statisme, la fixité de leur système éducatif. Or l'étude de ces civilisations se révèle cependant fertile en enseignements en matière de psychologie culturelle; elles offrent, en particulier, des cas exceptionnellement accusés de résistance au changement et à l'innovation.

2. *Du contemporain au passé lointain.*

On pourrait s'étonner de cette option, alors que les élèves-maîtres ont atteint l'âge adulte, que leur formation historique s'est poursuivie tout au long de leurs études précédentes et que, plus généralement, la notion du temps, rapproché et éloigné, est construite en eux. Mais un cadre temporel ne suffit pas. Il importe aussi de bâtir sur des contenus significatifs, c'est-à-dire de partir d'une expérience réelle, de ce qu'est un système d'éducation. Or, contrairement à ce que l'on peut imaginer, les étudiants universitaires n'ont, en général, qu'une connaissance très parcellaire du système scolaire dans lequel ils ont été éduqués, qu'il s'agisse d'objectifs poursuivis, de structures, de méthodes ou de programmes. D'ailleurs, puisque l'on ne met plus guère en doute la nécessité d'explorer le passé à partir du présent, chez les jeunes élèves, il semble souhaitable que les candidats enseignants fassent l'expérience adulte d'une telle démarche.

3. *L'étude thématique.*

Elle s'attache délibérément à un certain nombre de problèmes jugés essentiels et représentatifs de l'ensemble. On évite ainsi le fatras de faits secondaires, simplement retenus par souci de

continuité, et la tentation, de toute façon vaine, d'être complet. Les préoccupations sociales et pédagogiques actuelles devraient normalement prévaloir. Toutefois, l'histoire thématique contraint à des choix relativement limités; les lacunes ainsi laissées devraient être peu à peu comblées au cours de la formation continuée. A certains moments, un retour à l'étude diachronique classique s'impose d'ailleurs pour mieux reconnaître l'intrication subtile des idées et des événements.

Quelle que soit la méthode privilégiée, l'histoire de l'éducation devrait se construire à partir de problèmes actuels et dans un souci de prospective. Il ne s'agit pas de puiser dans l'histoire la bonne conscience des politiques contemporaines, mais bien de montrer comment les hommes ont, à travers le temps, adapté leurs comportements et leurs institutions aux conditions du moment. Avant d'élaborer un programme, plusieurs opérations préalables sont dès lors nécessaires³³ :

1. Reconnaître les caractéristiques principales de la civilisation contemporaine, spécialement dans le pays ou la région où l'enseignement doit se faire.

2. Analyser la situation de l'éducation, dans le pays ou la région.

3. Comparer cette situation à des situations similaires ou contrastées, en se référant aux apports de l'histoire de l'éducation, de l'anthropologie culturelle, de la sociologie de l'éducation, de l'éducation comparée.

4. Analyser l'idéologie et les valeurs du présent, et formuler des hypothèses axiologiques prospectives.

5. A partir de ces données, rechercher les moments et les faits du passé qui les éclairent.

6. Engager une large confrontation, non pas dans le vain espoir d'en faire surgir l'objectivité absolue, mais pour mieux reconnaître la marge d'interprétation due aux différences idéologiques.

L'histoire du futur se justifie-t-elle dans la formation des maîtres? Nous en sommes profondément convaincus. Elle devrait

33. Même s'il est difficile de les mener toutes à bien, faute du temps et du recul nécessaires, il importe néanmoins de les tenter systématiquement.

même occuper une place importante dans le curriculum, en raison du fait — trop souvent oublié — que l'enseignant prépare les jeunes à vivre dans un monde qui n'existe pas encore. Qui donc, plus que l'éducateur, a besoin d'hypothèses d'avenir ?

Procédant tantôt à des extrapolations rigoureusement contrôlées, tantôt à l'analyse ou à la construction d'utopies³⁴, les maîtres en formation initiale ou continuée seraient mieux en mesure de choisir les objectifs de l'enseignement, en particulier de tester le degré de disponibilité de leurs élèves et d'infléchir l'action pédagogique en conséquence.

En liant l'histoire à la philosophie de l'éducation, on peut espérer d'abord faire porter l'étude sur les phénomènes et les principes les plus fondamentaux. Mais, à côté de cette préoccupation objective, l'intervention directe de la philosophie aide aussi à expliciter la subjectivité première de l'historien ou, si l'on préfère, son engagement.

Reconstruisant le passé ou anticipant l'avenir à partir du présent, l'éducateur ne peut faire abstraction de ce qu'il est, *hic et nunc*. Comment, dans ces conditions et au nom d'une neutralité fallacieuse, échapper à son orientation philosophique ou politique, orientation d'ailleurs similaire ou opposée aux auteurs de programmes scolaires ? Sans nous attarder à ce vieux problème, nous remarquerons simplement que l'histoire de l'éducation offre aux élèves-maîtres une belle occasion de pratiquer l'honnêteté de l'engagement ou, si l'on préfère, l'explicitation des croyances et des valeurs à laquelle l'éducateur devrait se sentir tenu à l'égard de ses élèves.

Selon qu'ils adhèrent à une philosophie idéaliste ou pérennialiste, fondée sur la révélation ou la transcendance, ou qu'ils prennent une position pragmatique, instrumentaliste, les éducateurs colorent leur action et leur pensée prospective ou rétrospective de

34. L'utopie n'est pas comprise ici comme chimère, comme construction mentale irréaliste, mais bien comme hypothèse d'avenir dont un ou plusieurs éléments constitutifs ne peuvent être déterminés par extrapolation de données existantes ou disponibles. Sur l'utilisation de l'utopie en éducation, voir en particulier la théorie reconstructionniste de T. BRAMELD, *Toward a Reconstructed Philosophy of Education*, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1956.

façons très différentes. Commandées par des choix premiers en partie irrationnels, ces options sont également respectables. Mais, à chaque occasion, l'éducateur rappellera que ce qu'il vient de traiter comme vérité n'est que *sa* vérité. L'engagement personnel n'exclut jamais l'endoctrinement des autres.

Éducation comparée.

L'éducation comparée *descriptive* révèle aux futurs enseignants la multiplicité des objectifs et des solutions structurelles et méthodologiques que les peuples ont apportées pour éduquer systématiquement. Il ne s'agit naturellement pas d'entreprendre une sorte de tour du monde pédagogique, mais bien d'étudier activement quelques systèmes caractéristiques³⁵.

Mais la description ne constitue qu'une première approche, toujours susceptible de dégénérer en érudition gratuite. L'important est d'arriver à l'explication. Déjà l'étude historique a permis de s'interroger sur la raison des solutions apportées dans le passé ; l'influence de tout le contexte culturel aura été reconnue à cette occasion. L'éducation comparée soulève des questions similaires, mais dans le présent. Aussi elle offre une occasion privilégiée de conjuguer les notions de philosophie de l'éducation, d'histoire, de sociologie, d'anthropologie sociale, pour expliquer les modalités de l'éducation.

Il semble particulièrement intéressant d'étudier : d'une part, comment différentes nations ont résolu un même problème et, d'autre part, comment elles rencontrent aussi des situations qui leur sont propres.

Au-delà de l'étude comparative générale, les futurs enseignants retirent un profit considérable à étudier, plus particulièrement, le secteur de l'éducation dans lequel ils souhaitent travailler. Les différences souvent considérables entre pays industrialisés et pays

35. À titre exemplatif, une comparaison entre l'ensemble ou certains des pays suivants apparaît fort éclairante : Afrique du Sud, Algérie, Angleterre, Chine, États-Unis, France, Inde, Israël, Japon, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, République fédérale allemande, Suède, URSS, Yougoslavie, un pays en développement en Afrique et un en Amérique du Sud.

en développement retiendront naturellement une attention particulière, notamment pour mieux préparer l'aide accrue et d'un type nouveau que les pays de l'Europe de l'an 2000 apporteront normalement aux nations moins favorisées. Parmi les expériences vécues sur le terrain social que l'on propose de réclamer à tous les enseignants, le travail à l'étranger, autant que possible dans des contextes culturels très différents de la culture d'origine, présente un intérêt particulier.

Sociologie de l'éducation.

Créée par E. Durkheim et M. Weber au début du ^{xx}e siècle, la sociologie de l'éducation est rapidement devenue un des piliers de la théorie pédagogique. Le thème principal est évidemment l'étude des relations entre les différents types de sociétés et l'éducation. L'intérêt considérable soulevé par des travaux récents, comme ceux de P. Bourdieu et J. C. Passeron, dans le monde de l'enseignement, témoigne de la conscience de plus en plus vive que les enseignants prennent de la signification sociale de leur fonction.

Le premier objectif d'un enseignement de la sociologie de l'éducation est de faire comprendre les mécanismes de la relation société - éducation et d'en découvrir les subtiles dissimulations. Plus particulièrement, la sociologie éducationnelle étudie la relation entre l'éducation et la politique, l'économie, la stratification sociale et la structure culturelle des valeurs. L'école elle-même peut d'ailleurs être analysée comme microcosme social : mécanisme de domination, autorité intellectuelle et morale du maître, sous-cultures et phénomènes de révoltes étudiantes, esprit de corps parmi les enseignants, statut social des maîtres ; notions de fonction, de rôle, de statut, de prestige...

Nourrie d'observations fréquentes et intensives sur le terrain, la sociologie de l'éducation apporte aux élèves-maîtres une inépuisable source de problèmes et de thèmes de réflexion, notamment :

— La variation des conditions et des résultats de l'enseignement selon les milieux sociaux, selon l'origine urbaine ou rurale, selon la taille des établissements. Dans ce contexte, on rencontre l'étude systématique des handicaps socio-culturels, un des thèmes de recherche et d'action les plus féconds de ces dernières

années. Les variations de rendement selon le degré d'hétérogénéité socio-culturelle des populations scolaires s'inscrivent au cœur du débat relatif aux écoles polyvalentes.

— La classe comme groupe social ; l'apprentissage de la coopération.

— Les relations fonctionnelles entre les agents de l'éducation : enseignants et familles ; hiérarchie pédagogique et administrative ; problèmes soulevés par la cogestion.

— La fonction sociale de certains apprentissages, des examens.

De même que la théorie pédagogique débouche sur l'activité d'enseignement et s'en enrichit, de même la théorie sociologique appelle l'action, la recherche personnelle sur document ou sur le réel :

— Étude critique des statistiques relatives à l'effort scolaire des familles, au niveau d'études atteint selon certaines classes d'âge, au rendement estimé d'après le taux d'échecs et de *drop-outs*. Quelques études marquantes comme le *Coleman Report* aux États-Unis, ou celles de l'IEA en Europe devraient être connues de tous les enseignants³⁶ :

— Reprise d'expériences limitées sur le travail de groupe dans les classes.

— Enquêtes sur les conditions de travail des enseignants³⁷.

36. J. S. COLEMAN *et al.*, *Equality of Educational Opportunity*, CPU, 1966, 737 p. ; T. HUSEN *et al.*, *International Study of Achievement in Mathematics*, 2 vol., Almqvist and Wicksell, Stockholm, 1967 ; L. C. COMBER et J. P. KEEVES, *Science Education in Nineteen Countries*, Almqvist and Wicksell, Stockholm, 1973 ; A. C. PURVES, *Literature Education in Ten Countries*, Almqvist and Wicksell, Stockholm, 1973 ; R. L. THORNDIKE, *Reading Comprehension Education in Fifteen Countries*, Almqvist and Wicksell, Stockholm, 1973 ; G. DE LANDSHEERE et T. N. POSTLETHWAITE, *Rendement des mathématiques dans douze pays*, INRDP, Paris, 1969 ; A. GRISAY, *Rendement de l'enseignement de la langue maternelle en Belgique francophone*, Ministère de l'Éducation nationale, Direction générale de l'organisation des études, Bruxelles, 1974 ; G. HENRY, *Rendement de l'enseignement des sciences en Belgique francophone*, Ministère de l'Éducation nationale, Direction générale de l'organisation des études, Bruxelles, 1975.

37. Voir notamment : S. HILSUM et B. S. CANE, *The Teachers Day*, NFER, Londres, 1971 ; T. BERGER et R. BENJAMIN, *L'Univers des instituteurs*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1964.

— Analyses de l'arrière-plan socio-politique de certaines théories psychopédagogiques : non-directivité, notion de handicap socio-culturel, évaluation répondante...

Dans la mesure où la sociologie devient psychosociologie et s'intéresse à la façon dont le complexe socio-culturel modèle, façonne le psychisme, elle devient partie intégrante, versant sociologique, de la psychologie sociale.

La pédagogie expérimentale et la docimologie

L'expression « pédagogie expérimentale » est restée très répandue dans les pays de langue française, alors que les pays anglo-saxons l'ignorent aujourd'hui. Ils parlent plus généralement de *recherche en éducation*, domaine dans lequel l'expérimentation trouve sa place à côté de l'observation scientifique directe ou indirecte. Cette façon de voir correspond mieux à la réalité.

Tous s'accordent aujourd'hui pour souhaiter que les enseignants soient, tout au long de leur carrière, des consommateurs des résultats de la recherche et, dans la mesure du possible, aussi des producteurs ou des coproducteurs de recherche et de développement. Si cet objectif n'est pas atteint, l'enseignant sera artisan presque toujours, artiste parfois, membre d'une profession scientifique jamais. En pareilles conditions, non seulement son statut social demeurera relativement bas, mais aussi et surtout, son activité éducative ne gagnera pas suffisamment en qualité, à mesure que les sciences de l'éducation progressent.

La pratique artisanale de l'enseignement, avec la transmission par recettes et imitation qu'elle implique, offre une perméabilité très réduite à l'innovation. Car, comme le dit excellemment K. Frey, « la pratique ne se renouvelle pas par la pratique, mais bien par la théorie, c'est-à-dire la réflexion et la recherche expérimentale portant sur une pratique considérée dans sa relation avec des objectifs nouveaux. En soi, une longue expérience pratique n'entraîne pas à rénover l'enseignement et ne qualifie pas un enseignant pour la formation des futurs maîtres³⁸ ». (On

38. K. FREY, *op. cit.*

n'oubliera cependant pas que la théorie naît de la pratique et de ses problèmes !)

Malgré sa pertinence, la formule est cependant trop péremptoire car, vu sa complexité et son immense variabilité, l'éducation — comme la médecine — restera en partie un art qui s'apprend le mieux dans une sorte de relation hippocratique. Le tout est que, comme le médecin, l'enseignant éclaire de mieux en mieux son art par la mesure scientifique, réductionniste et aliénante certes, mais néanmoins repère ferme dans l'approche subjective de l'individuel.

Seule une participation directe à la recherche en éducation prépare réellement le futur consommateur des résultats de la recherche. C'est dans cette pratique active que le futur maître découvrira peu à peu comment un problème ne prend son sens que si chaque mot de l'énoncé est précisé, que si les définitions des termes clés sont opérationnalisées, comment une hypothèse se forge, se raffine et s'éprouve, comment les variables cachées, les artefacts, les interactions, les généralisations insuffisamment fondées, les inférences erronées tendent à tout instant leurs pièges au chercheur le plus soigneux. L'application personnelle à des problèmes qui ont un sens et une importance pour lui, donne à l'étudiant *une compréhension profonde et durable des méthodes statistiques dont il aura besoin pendant toute sa carrière.*

Pour toutes ces raisons, la formation des maîtres comprendra une initiation active aux grandes *méthodes et techniques de l'observation et de l'expérimentation en éducation*³⁹ et aux méthodes *statistiques et informatiques* nécessaires.

L'expérience montre que le plus sûr moyen d'atteindre cet objectif consiste à faire acquérir un cadre théorique minimum, puis à offrir à l'étudiant l'occasion de participer d'abord à une recherche *réelle*, mais de dimension modeste, en sorte qu'il puisse en vivre les étapes, depuis la formulation du problème jusqu'à la rédaction des conclusions et des recommandations pédagogiques, en passant par la formulation des hypothèses, l'élaboration du plan de recherche, le choix ou la construction des instruments, les

39. Une coordination avec l'initiation à la psychologie expérimentale est souhaitable.

opérations sur le terrain, la collecte, le dépouillement, le traitement et l'interprétation des données.

Pareille démarche n'est réellement possible que si les maîtres sont formés dans des institutions elles-mêmes vouées à la recherche et au développement, sont guidés par des professeurs qui exercent, eux aussi, une activité de recherche. Concrètement, tous les maîtres de l'an 2000 doivent avoir reçu une formation suffisante au moins à prendre connaissance avec profit des résultats de la recherche qui les concernent et d'en vérifier, *par eux-mêmes*, certains points essentiels. Faute de ce pouvoir, les enseignants ne pourront que se fier aveuglément à des technologues à qui ils laisseront le soin de sélectionner et d'interpréter l'information scientifique à leur place. Il est superflu de souligner le danger de pareille situation.

Parmi les nombreuses activités formatives qui aident à entrer de plain-pied dans le domaine de la pédagogie expérimentale, on peut citer :

— L'application de notions, de méthodes et de techniques statistiques à des données tirées d'observations faites au cours des stages.

— Des études expérimentales en équipes, portant sur des problèmes d'apprentissage, les résultats servant de matériaux lors des cours.

— Des observations et l'application d'épreuves transversales successives en vue d'illustrer les progrès d'un élève ou d'une classe (données numériques, productions graphiques, enregistrements audio-visuels).

— La construction et l'application de tests d'évaluation formative.

— L'analyse critique, en fonction des données fournies par la recherche, de films (vidéo-cassettes ou vidéo-disques) présentant, par exemple, une activité didactique d'élève-maître, les stades successifs d'un apprentissage, des procédés de résolution de problèmes.

— La construction et l'application expérimentale d'un matériel original d'enseignement ou d'application.

— La critique de rapports de recherche : validité des hypothèses, qualité du plan expérimental, adéquation des instruments

utilisés, validité de l'échantillon, choix correct de la qualité et de la grandeur des populations, qualité du traitement statistique et de l'interprétation, clarté de l'exposé, possibilité de répéter la recherche à des fins de contrôle...

La *docimologie* ou science des examens s'inscrit dans le contexte plus large de la mesure et de l'évaluation des apprentissages des élèves (y compris le pronostic et le diagnostic), des performances des enseignants, de l'adéquation et de l'efficacité des curricula, du rendement global du système scolaire. En fait, toute formation solide aux méthodes et aux techniques de la recherche en éducation apporte les connaissances docimologiques nécessaires. Il s'agit donc plus d'une structuration particulière d'un corpus de connaissances que d'une science autonome.

Il n'en reste pas moins que l'intégration profonde de l'évaluation fine et rigoureuse dans le processus même de l'enseignement suscite des progrès de l'apprentissage dont on n'eût pas osé rêver il y a une ou deux décennies. C'est pourquoi, dès qu'il fait ses premières armes sur le terrain scolaire, l'élève-maître doit être entraîné à toujours lier l'évaluation à l'enseignement. Une importance toute particulière sera réservée à l'évaluation formative où une tâche, un cours, une matière... sont divisés en unités (éventuellement hiérarchisées) et où, pour chacune de ces unités, on détermine dans quelle mesure chaque élève maîtrise les difficultés qu'elle offre. Ce diagnostic presque permanent donne à l'enseignant individualisé de demain sa pleine signification. Enfin — et peut-être eût-il fallu commencer par là ! — l'évaluation ne se limitera plus au domaine cognitif : si l'on ne se penche pas continuellement sur le domaine affectif, on néglige le plus souvent l'essentiel⁴⁰.

La pédagogie appliquée

Par pédagogie appliquée, nous entendons l'ensemble des études et des actions nécessaires à l'organisation pratique des

40. L'étude du rôle des enseignants dans la recherche en éducation trouverait sa place ici. Vu l'importance de cet aspect, nous avons cependant cru devoir le traiter comme problème particulier (voir pp. 253-265).

processus d'enseignement et d'apprentissage. Après avoir élaboré des théories, après avoir philosophé, puis mesuré les résultats d'observations et d'expériences, il s'agit maintenant de « tenir école », c'est-à-dire de prendre une série de décisions, de mesures pratiques concernant des centaines de milliers d'élèves fréquentant les institutions d'éducation.

La méthodologie assure ce passage à la pratique quotidienne, avec toutes ses contingences matérielles et avec la nécessité inéluctable d'agir *hic et nunc*, selon l'usage ou l'intuition du moment si la science fait défaut.

La méthodologie générale réunit les règles et les principes normatifs qui s'appliquent à l'ensemble du processus d'enseignement, tandis que les méthodologies spéciales concernent des branches (langues étrangères, mathématiques, etc.), des habiletés particulières (apprentissage de la lecture) ou des catégories spéciales d'élèves (handicapés physiques, handicapés mentaux, surdoués...).

Pendant l'ère présocratique, les méthodologies se nourrissent de l'expérience des hommes et des choses, des croyances traditionnelles, des us et coutumes pédagogiques. Aujourd'hui, elles intègrent petit à petit les connaissances ou les hypothèses les plus solides apportées par la recherche en éducation et, plus généralement, par les sciences sociales⁴¹. Bref, la méthodologie est un point de convergence, de synthèse : les apports de la recherche scientifique l'enrichissent, soit en la développant, soit en venant remplacer peu à peu des usages, des lois ou des principes invalidés. On le voit, la relation entre la méthodologie et la pédagogie expérimentale est étroite.

Par la nécessité d'illustrer les méthodes et les techniques, de donner un contenu concret aux exercices, de faire l'état d'une question avant d'engager une nouvelle recherche, l'apprentissage de la pédagogie expérimentale allège considérablement la tâche du

41. A. YATES n'est pas aussi optimiste : « Les cours de méthodologie de l'enseignement conservent couramment des vieilles maximes exhortantes parsemées de quelques extrapolations douteuses de théories de l'apprentissage » (A. YATES, *Current Problems of Teacher Education*, op. cit., p. 50).

méthodologiste de l'enseignement. Et cette aide semble d'autant plus précieuse qu'elle intervient normalement le plus, à propos des problèmes les moins bien résolus et sur lesquels les chercheurs concentrent spécialement leurs efforts. C'est précisément le cas dans le domaine de l'évaluation et de l'entraînement comportemental des enseignants, de la technologie audio-visuelle, de l'évaluation dans le domaine affectif, de la construction et de l'évaluation scientifique des curricula, pour ne citer que les exemples les plus actuels et les plus répandus.

La méthodologie telle que nous l'avons envisagée jusqu'à présent ne constitue pas à elle seule toute la pédagogie appliquée. Car les façons d'enseigner et les règles qui les gouvernent ne sont en réalité qu'une des composantes du curriculum. Rappelons-le, on entend par *curriculum* l'ensemble comprenant le programme conçu pour atteindre les objectifs assignés, les méthodes et les matériels d'enseignement adéquats, y compris les manuels scolaires, et les moyens et les démarches d'évaluation⁴².

On a vu comment le curriculum se constitue à partir de toute la philosophie et de la science de l'éducation. Dans la conception moderne où les composantes et leur combinaison sont constamment évaluées en vue d'optimiser l'éducation, le curriculum résulte d'un mouvement pendulaire entre la théorie et l'expérimentation. Ainsi conçue, la construction du curriculum implique l'intégration de toute la pédagogie et, pour autant qu'elle s'accompagne de l'essai sur le terrain, elle devient champ d'exploration et d'application parfait pour l'élève-maître. Construire entièrement un mini-curriculum devrait constituer un des nœuds de la formation des enseignants. L'exercice sera d'autant moins artificiel que les institutions de préparation des maîtres seront directement associées à la construction et à l'évaluation des curricula nationaux, régionaux ou locaux.

Sans tenter de les développer, nous rappelons les principaux points où les maîtres doivent progressivement conquérir l'expertise.

42. Voir aussi le chapitre « Les enseignants et la construction des curricula », pp. 266-268.

1. Objectifs.

— Étant donné les buts assignés à l'éducation, rechercher — idéalement en un dialogue avec toutes les parties intéressées — des faisceaux d'objectifs à la poursuite desquels les élèves peuvent souscrire en fonction de leur individualité.

— Être capable d'opérationnaliser les objectifs et, éventuellement, de les hiérarchiser.

2. Programmes.

— Un programme comprend un éventail d'expériences cognitives ou affectives susceptibles de répondre aux objectifs choisis. Tantôt il s'agit de larges thèmes d'activités porteuses de problèmes significatifs pour l'élève, tantôt il s'agit de contenus précis (en général axés sur des objectifs intermédiaires) à maîtriser par l'élève pour atteindre le but qu'il a choisi de poursuivre.

— À l'imposition autoritaire de programmes nationaux standardisés, encore fréquente jusqu'à ces derniers temps dans beaucoup de pays européens, devrait se substituer une adoption concertée d'exigences minima. Les enseignants ne pourront devenir de véritables partenaires de cette décision que dans la mesure où ils seront initiés activement aux procédures d'élaboration des curricula.

3. Méthodes.

Nourrie le plus directement de la psychologie éducationnelle, la méthodologie envisage les conditions générales de l'apprentissage, les grandes modalités d'organisation de l'enseignement, les moyens didactiques (parmi lesquels la technologie éducative occupe une place grandissante).

En raison des ignorances du passé — on vient de le rappeler —, la méthodologie fut conçue comme un ensemble de directives logiques, de préceptes et d'usages, au lieu d'être une application de l'acquis de la psychologie, de la pédagogie expérimentale et de la sociologie de l'éducation.

À une organisation rigide de la classe se substitue, en fonction des objectifs et des domaines, une structure multiforme : travail totalement individualisé, travail en petits groupes homogénéisés

ou non selon des critères d'aptitudes cognitives ou affectives, grands groupes d'écoute ou d'expression réunissant plusieurs dizaines d'élèves... Pareille fluidité d'organisation est impossible sans le recours à une technologie évoluée. Bien que la recherche n'ait pas encore apporté tous les éléments de décision, il semble bien que l'on s'orientera aussi de plus en plus vers l'enseignement par équipes (*team teaching*).

Il ne s'agit pas, sinon exceptionnellement, d'initier plusieurs maîtres à enseigner en une sorte de symposium permanent, ce dont d'aucuns ont rêvé un peu naïvement. Une équipe est le plus souvent formée de deux ou trois enseignants qui planifient ensemble les activités éducatives, se chargent de certaines d'entre elles, soit en fonction de leur branche de spécialité, soit en fonction d'objectifs particuliers (par exemple, un enseignant dirige une activité impliquant la majorité des élèves, pendant qu'un autre s'occupe d'un plus petit groupe d'élèves en difficulté). Les équipes jouent aussi un rôle évident dans l'enseignement de branches intégrées. Elles seront complétées, en permanence ou non, par des spécialistes de la technologie pédagogique, des évaluateurs et un secrétariat.

4. Matériel didactique et technologie éducative.

Dans l'hypothèse où une partie importante des apprentissages cognitifs serait réalisée en dehors de l'école, — notamment à domicile, — la technologie de l'éducation (vidéo-cassettes, télévision par câble avec dispositif d'interaction, terminaux d'ordinateurs, etc.) joue un rôle capital. Même sans aller aussi loin, il est dès aujourd'hui évident que la vie de l'école va être profondément modifiée et enrichie par les moyens techniques mis à sa disposition.

En gros, les activités directement animées par les enseignants s'appuieront sur une large gamme de techniques de présentation audio-visuelles venant compléter le matériel didactique classique. C'est surtout dans les études individualisées ou semi-individualisées que la technologie occupera une place croissante : cours programmé, enseignement ou entraînement géré par ordinateur, bibliothèques multimedia, télévision en circuit fermé, magnétoscope...

L'apport méthodologique considérable de l'apprentissage

programmé est devenu d'une telle évidence que l'apprentissage de la programmation s'impose dans la formation des maîtres. Tout aussi évidente est d'ailleurs la nécessité d'apprendre à utiliser l'ordinateur, à en reconnaître les ressources et les limites. Actuellement, les élèves-maîtres sont le plus souvent amenés à l'ordinateur par les travaux pratiques de pédagogie expérimentale. On peut toutefois espérer que, d'ici l'an 2000, l'apprentissage des techniques d'utilisation de l'ordinateur sera pris en charge par l'enseignement secondaire. Dans ce cas, il ne resterait qu'à faire prendre conscience des services que l'ordinateur peut rendre pour gérer et aider les apprentissages et pour les évaluer.

En résumé, l'élève-maître, puis l'enseignant en fonction apprendront de mieux en mieux à dominer un ensemble de méthodes, de techniques et de procédés leur permettant de toujours multiplier et d'affiner les formes et les stratégies de l'enseignement et de l'apprentissage. Les récents travaux dans le domaine de la pédagogie de la maîtrise (*mastery learning*) montrent combien le rendement de l'enseignement peut ainsi être augmenté et comment les potentialités de chacun peuvent être mieux valorisées.

Les futurs enseignants seront également familiarisés avec les techniques de rédaction et de présentation de *manuels scolaires* (manuels publiés, notes de cours, syllabus, etc.). D'une part, l'architecture des messages profitera des connaissances considérables acquises ces dernières décennies par les spécialistes de la publicité ; d'autre part, la mesure de la lisibilité a fait, elle aussi, de tels progrès, qu'aucun enseignant ne peut plus en ignorer les principes et les moyens d'utilisation⁴³.

Les différents aspects que nous venons de passer en revue concernent, dans leur principe, tous les niveaux d'enseignement. Il semble donc justifié de proposer qu'en méthodologie de l'enseignement aussi, un « tronc commun » de formation existe pour *tous* les maîtres. Toutefois, une diversification interviendra lors des exercices pratiques et des stages, selon le type d'enseignement auquel on se prépare. Ces exercices devraient notamment consis-

43. Voir à ce propos : G. HENRY, *Comment mesurer la lisibilité* (préface de G. DE LANDSHEERE), Nathan, Paris ; Labor, Bruxelles, 1975.

ter en un enrichissement progressif et systématique de stratégies d'enseignement et d'évaluation. Ils seront aussi l'occasion d'appliquer des conclusions de la recherche et d'essayer les innovations proposées.

Par ailleurs, l'enseignant se trouvera souvent, dans sa classe, devant la nécessité de prendre des décisions rapides en l'absence de règles scientifiques sûres ou dans des situations tellement complexes que les données scientifiques s'obscurcissent mutuellement. D'aucuns préconisent, dès maintenant, l'introduction de la *théorie* et de la *pratique de la prise de décision* dans la formation des maîtres. On y arrivera probablement. En attendant, les stages permettent de rencontrer des problèmes éducatifs appelant des prises de décision rapides. Ces situations et les conséquences entraînées par la décision intervenue seront analysées et feront l'objet de discussions de groupe.

Le souci de la santé mentale des élèves doit aussi rester présent dans l'orchestration méthodologique de l'enseignement et de l'apprentissage, qu'il s'agisse de prévenir le surmenage ou le malmenage, ou encore de reconnaître le début de problèmes psychologiques liés à des difficultés scolaires.

On l'aura compris, l'apprentissage méthodologique est, dans notre perspective, essentiellement *actif* et *inductif*. Peut-être encore plus que pour les autres aspects de la formation, il importe de partir chaque fois de l'observation, de l'expérience vécue pour reconstruire l'essentiel des lois et des règles, chaque formulation provisoire étant suivie d'un retour sur le terrain ou au laboratoire, ou d'approfondissements par la littérature scientifique.

Les stages.

Dans le passé, les stages ont souvent été réduits à une observation plus ou moins structurée de la vie scolaire et à des leçons destinées à pratiquer les règles méthodologiques d'abord enseignées théoriquement.

Dans le système que nous proposons, la pratique de l'enseignement est au moins autant le point d'accrochage du savoir théorique que son champ d'application. Une telle intégration n'est

possible que dans la mesure où une entente et une coordination profondes règnent entre les professeurs chargés de la formation des maîtres et les titulaires des classes où les stages se déroulent. C'est pourquoi les centres d'animation pédagogique, d'information et de développement en matière d'éducation que devraient devenir les anciennes écoles normales, sont appelés à jouer un rôle tellement important. Ils constituent, en effet, le maillon entre l'université et les écoles, le lieu de formation permanente où les maîtres de stages et les autres se retrouvent au moins une fois par semaine.

Les pratiques et les théories sont loin d'être unanimes sur le moment et la façon d'aborder les stages. Le plus souvent, une première initiation est suivie de stages dont la durée s'accroît progressivement pour aboutir à une prise en charge complète, pendant un temps plus ou moins long.

Parfois cependant, on commence par plonger le futur enseignant dans la vie scolaire, de façon qu'il prenne conscience des difficultés à surmonter et des lacunes à combler. Intervient alors une période de formation théorique, suivie d'un retour à la pratique. Pendant la première et la seconde phase pratiques, des séminaires plus ou moins élaborés, selon les cas et les pays qui ont tenté cette expérience, servent à la mise en valeur des observations faites sur le terrain.

Nous optons résolument pour une intensification progressive de l'expérience professionnelle, après une première introduction théorique. Pas plus qu'on ne peut songer à confier une certaine pratique médicale à des étudiants qui n'auraient préalablement reçu aucune formation de base, on ne peut admettre que les élèves des écoles accueillant des stagiaires fassent l'objet de tâtonnements scientifiquement aveugles. Et même si l'on se limite à une « simple » observation, la façon de faire reste contestable. Car, après une prise de contact globale avec la réalité scolaire présentant indiscutablement une certaine valeur révélatrice, l'observation s'appauvrit rapidement, voire s'enlise, faute d'une théorie structurante. C'est pourquoi nous recommandons qu'une courte prise de contact globale soit rapidement suivie d'observations portant sur des variables et des problèmes bien définis.

Nous avons vu, dans les considérations relatives à la formation psychologique, qu'avant tout souci didactique, l'élève-maître ayant mieux appris à se connaître lui-même, apprendra aussi à entrer en simple interaction avec les élèves, à exercer son pouvoir d'empathie.

Quant à la pratique pédagogique, elle sera directement préparée par des exercices de micro-enseignement permettant d'isoler certaines parties du champ d'interactions et de mieux les comprendre en les vivant en des approximations et des ajustements de plus en plus fins. La pratique proprement dite s'opérera en trois étapes : 1° L'entraînement comportemental : animation de groupes, techniques d'enseignement et analyse des comportements pédagogiques ; 2° L'auto-évaluation de la pratique éducative ; 3° L'enseignement conçu comme provocation de problèmes et comme recherche coopérative.

Le stagiaire sera intéressé régulièrement au déroulement des recherches qui se font dans l'établissement d'accueil : il apportera son concours à l'observation et à la passation des épreuves, participera à la correction, assistera aux réunions de l'équipe de travail de l'école.

La dernière année d'études devrait comprendre aussi la responsabilité d'une action continue de pédagogie individuelle. Sous la tutelle du service de psychologie scolaire ou du maître de stages, le candidat serait le « mentor » d'un élève dont on présume qu'il aurait besoin de quelque aide didactique ou affective : les tâches imposées comprendraient l'établissement du dossier scolaire, les activités d'évaluation et, éventuellement, de rattrapage, le soutien affectif en présence de situations critiques.

Pour porter véritablement ses fruits, la pratique de l'enseignement doit se dérouler sous la guidance harmonieuse des professeurs-conseillers, attachés aux universités, et des enseignants titulaires des classes où les stages se déroulent (maîtres de stages). Nous avons déjà vu comment la qualification de professeur-conseiller serait acquise. Les maîtres de stages — toujours volontaires — devraient eux aussi se préparer systématiquement à leur mission. Cette préparation serait sanctionnée par l'acquisition d'unités de valeur qui, lorsqu'elles atteignent un nombre donné, entraînent une rémunération selon une échelle de traite-

ments supérieure (voir pp. 213-214). En outre, la fonction même de maître de stages devrait constituer une promotion.

Afin de prévenir les conflits d'attributions entre les divers corps intéressés, un comité permanent composé du professeur-conseiller et de délégués des pouvoirs organisateurs, des inspecteurs, des directeurs et des enseignants serait chargé de présider au fonctionnement du régime de guidance des stagiaires.

À quels niveaux pédagogiques ?

Il va de soi que l'essentiel des stages doit se dérouler au niveau pédagogique auquel l'élève-maître se destine à enseigner. Il semble néanmoins souhaitable — et l'unité fondamentale de la formation de tous les maîtres le permet — que le futur enseignant acquière aussi une certaine expérience des écoles d'où proviendront ses élèves et, éventuellement, des établissements où ils continueront le plus probablement leurs études.

D. VALEURS ET ATTITUDES

Introduction et définitions

Les valeurs jouent un rôle prépondérant dans l'histoire des sociétés et des individus. L'équilibre, le dynamisme et la vitalité des hommes comme des communautés et des cultures sont fonction de leurs échelles de valeurs effectives. Elles revêtent, par conséquent, une grande importance éducative. Aussi, il est regrettable que l'axiologie systématique se voie souvent traitée en parente pauvre dans la formation des maîtres. L'imprécision conceptuelle qui, à cet égard, règne dans la plupart des écrits pédagogiques en témoigne.

Pour tenter d'éviter ce même écueil, précisons d'abord notre vocabulaire. Les options, les croyances, la doctrine morale, la position épistémologique d'une société se concentrent en une *idéologie*, c'est-à-dire en un système d'idées, une philosophie du monde et de la vie. Cet ensemble gravite autour d'un idéal, d'une valeur centrale autour de laquelle se meuvent plusieurs sphères de valeurs plus ou moins prédominantes ou secondaires.

Alors que la science se fonde sur l'évaluation systématique, critique et objective des thèses et des hypothèses en présence, la situation est différente en philosophie. Elle n'ignore certes pas la méthode et les données scientifiques, mais, traditionnellement, celles-ci ne constituent cependant pas sa base dernière. La philosophie se fonde sur des options en partie irrationnelles, sur des croyances, dont l'ensemble constitue une « hypothèse durable ou une conviction concernant les référents sociaux, les buts de la vie, les moyens d'atteindre les buts, et les classes de comportements humains⁴⁴ ».

La structuration, l'organisation de ces « croyances », de ces options produit chez l'individu ou dans des groupes particuliers, soit des *valeurs*, soit des *attitudes*, selon le niveau d'abstraction du référent. Ainsi s'explique la confusion si fréquente entre valeurs et attitudes. Fondamentalement, le processus de leur élaboration est commun et, si leurs référents diffèrent de catégorie (concret-abstrait), ils n'appartiennent cependant pas à des mondes étrangers l'un à l'autre : la blancheur n'existe que grâce aux objets blancs.

S'appuyant sur Krech et Crutchfield, Newcomb, Rokeach, Kluckhohn, F. Kerlinger arrive aux définitions suivantes⁴⁵. À notre sens, elles sont peut-être les plus claires qui aient jamais été proposées.

Par *valeur*, on entend « une organisation de croyances, d'options relatives à des référents abstraits ou des principes, à des normes comportementales ou des modèles, à des fins de la vie. Elles expriment des jugements moraux, des impératifs, des préférences pour des normes et des modèles de comportements. Nous considérons comme valeur tout ce qu'il nous importe fondamentalement de réaliser, tout ce qui donne un sens à la vie⁴⁶. La liberté, l'égalité, le capitalisme, l'altruisme, le souci de l'autre, la science, la moralité, le beau, le vrai, le social sont des exemples de référents ».

44. F. KERLINGER, Communication personnelle du 31 octobre 1973.

45. F. KERLINGER, *ibid.*

46. On pourrait aussi parler de « valeurs » biologiques (survivre, se perpétuer); ces « valeurs » exercent naturellement une influence sur les valeurs morales.

L'*attitude* est, elle, conçue comme « une organisation émotionnelle, motivationnelle, perceptive et cognitive durable de croyances relatives à un ensemble de référents qui prédisposent l'individu à réagir positivement ou négativement aux objets ou référents (de l'attitude) ». L'argent, les syndicats, les Nations Unies, les Juifs, une organisation ou des règles sociales particulières, une science, un système moral défini, un type d'art, etc. constituent des exemples de référents d'attitudes.

La sélection d'informations que l'homme opère continuellement relève à la fois de la constituante cognitive et de la constituante affective de l'attitude. Entre les attitudes existe une cohérence dont dépend l'intégration de l'information ou son rejet. Pour que se produise un changement durable dans les attitudes, la casure cognitive doit se doubler d'un retournement émotionnel.

Les attitudes de l'éducateur conditionnent son influence pédagogique, tandis que la formation des attitudes constitue un objectif prioritaire de toute éducation. Aussi l'école doit-elle procéder à une analyse rigoureuse des attitudes qu'elle transmet et de l'action qu'elle devrait explicitement mener, soit pour modifier des attitudes jugées regrettables chez l'enfant, soit pour enrichir sa personnalité en augmentant l'éventail de ses attitudes positives.

LES VALEURS

Importance éducative

La construction d'une échelle de valeurs oriente et règle les conduites individuelles et sociales. Cette construction permet notamment l'intégration dans la communauté, si nécessaire pour l'équilibre et le dynamisme de l'individu.

À mesure que l'on se rapproche de l'an 2000, on assiste à une différenciation et une relativisation des systèmes de valeurs. Cette évolution est certes noble et enthousiasmante dans son principe, mais elle est difficile, à l'image de toute conduite qui, privée de guide extérieur ou l'ayant refusé, ne trouve plus sa sanction qu'en l'individu lui-même. Au lieu de soumettre le comportement de l'homme à la facilité des règles extérieures immuables et imposées,

on fait de l'homme la mesure des choses et, de l'efficacité des solutions qu'il trouve, la sanction de la vérité. Ainsi s'accroît encore la nécessité d'acquiescer une échelle de valeurs souple, mais fondamentalement intégrée dans la personnalité, une échelle de valeurs personnelle, différenciée, mais aussi socialisée.

Aucune éducation n'est possible sans que la notion de valeur ne soit centrale et l'axiologie constitue la base essentielle de toute pédagogie. La définir est aussi difficile qu'indispensable à un moment où pratiquement toutes les valeurs évoluent et sont contestées.

Nous proposons comme objectif de l'éducation l'épanouissement de la personnalité, la réalisation de soi⁴⁷ avec, tant au niveau individuel qu'au niveau social, une réduction maximum des tensions statiques qui ne peuvent se résoudre positivement par une intégration dans l'ensemble de la personnalité et de la société. Chaque individu doit être habité du souci constant de respecter les mêmes droits chez autrui.

Un tel « humanisme » ne peut être que démocratique. Et, au-delà de tous les principes et les règles, il ne peut se baser que sur l'ouverture à l'autre, le souci constant de son « bonheur ». La compréhension de soi-même et des autres constitue une pierre angulaire de l'éducation, de l'équilibre individuel et social. De saines et faciles relations sociales sont d'ailleurs indispensables à un développement harmonieux de l'individu comme de la société.

La psychologie contemporaine de l'autorité oppose la coercition à la démocratie, auxquelles correspondent respectivement des valeurs focalisatrices du comportement : l'honneur et la tolérance⁴⁸.

47. Ceci implique aussi la satisfaction des besoins, l'acceptation du « bonheur » comme objectif en soi.

48. Il n'est pas exclu que l'ensemble des valeurs se ramène, au sens où l'entendait la pensée classique, à quatre groupes : la bonté (ou charité), la justice, l'honneur et la tolérance (ou bonne volonté). Ces valeurs apparaîtraient dans l'expérience réelle de l'enfant, dans l'ordre qui vient d'être respecté, cet ordre correspondant aussi à la difficulté croissante au point de vue moral et philosophique (passage des vertus pratiques aux vertus symboliques). Voir à ce sujet : E. DUPREEL, *Traité de morale*, Université Libre de Bruxelles, 1967 ; S. DE COSTER, « La notion de valeur et l'évolution du sentiment moral », dans *Miscellanées Georges Smits*, Librairie Encyclopédique, Bruxelles, 1962, pp. 66-85.

L'humanisme démocratique, pour lequel nous optons, comporte une dominante pragmatique, l'objectif étant le bonheur de l'homme, de l'humanité. Il ne s'agit évidemment pas de fixer l'homme au niveau des satisfactions directes — passagères et sociales. Les règles ne disparaissent pas : elles gagnent, au contraire, en importance dans un système souple et ouvert. Dans le schéma psychanalytique classique, ceci revient à dire que le sur-moi, porteur de règles extérieures, devrait s'assouplir, perdre son caractère agressif et même s'affaiblir au profit du moi pour lequel on revendique, à la limite, le droit à tout bonheur, toute jouissance et dont d'aucuns voudraient faire à la fois le foyer de l'acte et de sa norme. Moi et sur-moi tendraient ainsi à se confondre, sans limiter la notion du bonheur à l'immédiat, ni à certains domaines de la personnalité au détriment d'autres domaines — et dans le respect actif et permanent de l'autre, ce qui implique l'élaboration à la fois personnelle et socialisée de nouvelles normes et règles, la construction d'une échelle de valeurs dans le plein sens de la notion.

Au confort pédagogique d'un monde immuablement réglé se substitue progressivement l'inconfort de la fluidité des règles, de leur souplesse, voire de leur indétermination. À l'autorité rigide se substitue la « guidance », c'est-à-dire l'équilibration individualisée des besoins de l'individu et des exigences de sa santé mentale ainsi que de son insertion sociale⁴⁹.

Par nature et par fonction, l'éducation fut, pendant des siècles, essentiellement conservatrice, puis, plus près de nous, prudemment réformatrice. Soudain, elle se trouve dans un contexte culturel dont l'essence même est le changement⁵⁰. Et la jeunesse, la première, ressent profondément l'écart entre les institutions existantes, les valeurs des éducateurs, le monde qu'elle sent naître et les valeurs nouvelles auxquelles elle adhère. Pourtant, le changement ne doit pas être considéré comme une valeur en soi, ce qui

49. Tant pour l'individu que pour la communauté, aucune solution positive n'est possible sans un approfondissement du sentiment de valeurs ; l'indifférence aux valeurs, le scepticisme stérile, le laisser-aller et l'égoïsme doivent être combattus.

50. Voir à ce propos : E. DUPREEL, *La Pragmatologie*, Institut de Sociologie, ULB, Bruxelles, 1955.

conduirait inéluctablement à une désagrégation. L'ouverture au changement est un moyen de mieux réaliser les valeurs fondamentales pour lesquelles on opte.

Pour les enseignants contemporains qui font l'effort de s'adapter à des valeurs nouvelles, tout en adhérant encore à des valeurs du passé, la situation devient de plus en plus déchirante et donc anxiogène. Malgré leur jeunesse, les élèves-maîtres n'échappent pas toujours à cette difficulté, loin s'en faut. Car, s'ils font évidemment partie de la jeunesse et partagent donc plus ou moins, sinon totalement, ses aspirations dominantes, ils tendent néanmoins à reproduire des comportements d'enseignement qu'ils ont profondément fixés lors de leurs études primaires et secondaires, et qui sont souvent en contradiction avec leurs valeurs actuelles.

De leur côté, les parents se trouvent aussi souvent en désaccord avec les valeurs de leurs enfants. Dans le tourbillon de changements qui caractérise forcément les cultures évoluées, la distance inévitable entre les générations constitue une difficulté supplémentaire : la vision de l'avenir et l'identification deviennent difficiles, voire impossibles.

Aussi, les enseignants de l'an 2000 doivent-ils être prêts à rencontrer une jeunesse qui continuera probablement à se débattre contre de graves problèmes psychiques et contre des institutions, des normes, des modèles qu'elle ressent comme étrangers et mutilants, et qui adhérera à des valeurs souvent éloignées des dominantes du xx^e siècle.

Contrairement à ce que prétendent certains contempteurs de la jeunesse, ces *nouvelles valeurs* — et les conduites qu'elles déterminent — possèdent souvent beaucoup de cohérence. D. Yankelovich⁵¹ formule, par exemple, l'hypothèse que les valeurs qui prédominent actuellement dans les campus universitaires américains⁵² trouvent leur unité dans « une croyance qu'il faut établir une relation nouvelle avec la nature et le naturel ». Cette orien-

51. Cf. D. YANKELOVICH, « Counterculture VS. Conservatism », dans *The Lamp*, hiver 1972, pp. 8-11 ; « The New Naturalism », dans *Dialogue*, 6, 1973, pp. 27-33.

52. Rejet de l'autorité, morale sexuelle libérale, affirmation de soi considérée comme plus importante que la réussite sociale, rejet des vertus bourgeoises traditionnelles, importance apportée à l'amitié et à l'amour, rejet du capitalisme...

tation générale s'établirait autour de trois thèmes principaux que nous croyons utile de résumer.

1. On met plus l'accent sur la communauté que sur l'individu. Les étudiants qui épousent ces nouvelles valeurs insistent sur notre interdépendance mutuelle, et accordent moins de place à la compétition, à la performance individuelle, au succès personnel. Ils insistent aussi sur la vie en groupe, plutôt qu'en isolement ou qu'en petites unités familiales, considérées par beaucoup comme artificielles. La coopération passe avant la compétition.

2. On met l'accent sur le non-rationnel. L'expérience sensorielle passe avant la connaissance conceptuelle. La vérité est recherchée plus par l'expérience directe que par le détachement et l'objectivité. L'organisation, la rationalisation, l'efficacité passent après la connaissance de soi-même, l'introspection.

3. On met l'accent sur le sacré dans la nature (vie en plein air, certain mysticisme de la nature, protection de l'environnement contre la croissance économique et la technologie...).

On peut se réjouir ou non de l'apparition en force de ces valeurs, mais on ne peut les ignorer. On remarquera, en particulier, que le stade de la simple disponibilité est dépassé par des choix entraînant des conséquences certaines sur les comportements d'apprentissage. L'importance croissante de l'affectivité est particulièrement frappante.

Cette réflexion sur les valeurs signifie-t-elle que les programmes scolaires de demain doivent s'y soumettre, sans offrir d'autre choix ? Évidemment non, car on aurait remplacé un autoritarisme par un autre. Par contre, élaborer un projet éducatif sans avoir pris conscience de l'existence de ces valeurs chez un nombre considérable d'étudiants équivaut presque certainement à de nombreux échecs.

Sans connaître l'idéologie d'une période historique, la structure de ses principales valeurs et la façon dont elles sont opérationnalisées, un système d'éducation est inintelligible. S'il ne possède pas une vision claire de l'idéologie du temps dans lequel il vit et des valeurs qu'elle stimule en lui, avant qu'il ne les transmette à ses élèves, l'enseignant agit en agent aveugle. Par conséquent aussi, aucune prospective pédagogique n'est possible sans hypothèses sur l'idéologie du futur.

Classification

Une classification des valeurs (comme une classification des attitudes ou des besoins) concerne moins leur nature que leur application. La classification est donc avant tout élaborée en fonction de la facilité d'exposé qu'elle permet.

a) Valeurs sociales et morales.

Il n'est nullement besoin d'insister sur l'opposition des jeunes à la société traditionnelle, opposition qui culmine en réactions dont mai 1968 et la révolte des lycées constituent des épisodes encore frais dans toutes les mémoires. Tout aussi évidente est l'incapacité de la grande majorité des enseignants de fournir des modèles de conduite acceptables par les jeunes et adaptés aux conditions sociales d'aujourd'hui et de demain.

Les maîtres se sentent désemparés à la fois parce que leur propre formation a été encore conçue en fonction d'un monde à dominante statique et qu'ils ne parviennent pas à faire la reconversion axiologique nécessaire, et aussi parce que la théorie pédagogique ne leur fournit plus de réponses aux questions qu'ils se posent ou que leurs élèves soulèvent. En fait, — et c'est un des problèmes les plus difficiles de la condition enseignante de demain — il n'existera peut-être jamais plus de corpus stable de réponses auquel on puisse se référer. Elles devront être forgées par chacun, au gré de situations éminemment mouvantes, tout en suivant cependant le « fil conducteur » d'une option fondamentale vécue.

Que l'on ne s'y trompe pas, le système de valeurs des anciens modèles (surtout anglo-saxons), où l'expérience de l'autonomie s'acquerrait progressivement dans des systèmes de *self-government*, est aujourd'hui inadéquat. Car ces modèles se fondaient sur l'imitation de la société politique du moment et sur l'exploitation de l'honneur. S'y substitue — ou doit s'y substituer aujourd'hui — une adhésion à la tolérance, au pluralisme des opinions. L'idée même de l'autogestion ou, au moins, de la cogestion reste plus valable que jamais, mais les valeurs diffèrent. Tantôt elles seront acquises dans l'expérience même de la liberté

que l'école permettra; tantôt elles se nourriront dans les activités scolaires mêmes, dont les caractéristiques essentielles seront : l'apprentissage par résolution de problèmes significatifs, une alternance de travail individualisé et de travail en groupe, une ouverture à l'innovation, solidement appuyée sur la connaissance des lois, des faits essentiels et des techniques de travail intellectuel, des phénomènes émotionnels et sociaux. Petit à petit devrait s'établir un équilibre subtil entre des cadres de référence solides, sécurisants et une constante remise en question du savoir, des solutions précédemment apportées, des relations établies.

b) Valeurs professionnelles.

Elles ont été généralement rattachées au sentiment de l'honneur, essentiellement conçu comme une vertu symbolique (c'est-à-dire comme une vertu située au-delà de l'individu et vers laquelle il tend en un effort qui transcende ses convenances personnelles). Pareille vertu s'enseignait lors de la formation des maîtres, rendus de plus en plus conscients de leurs devoirs envers leurs élèves et la communauté.

Naturellement, pour les maîtres comme pour les élèves, les valeurs inhérentes à la participation responsable se substituent à l'honneur né du respect de l'autorité et de ses règles. Et la tolérance, la compréhension, le souci du bonheur et de l'épanouissement de l'autre passent au premier plan.

Il n'en reste pas moins que l'honneur professionnel subsiste dans le respect d'engagements librement consentis, et souvent pris soi-même. Le sentiment de responsabilité revêt une signification nouvelle. L'obligation morale de se tenir au courant des progrès de la pédagogie scientifique trouve ici sa place, de même d'ailleurs que l'accomplissement du devoir quotidien d'éducation.

c) Valeurs pédagogiques.

Dans sa préface à *L'Éducation demain* de Bertrand Schwartz, Henri Janne⁵³ énumère huit conditions de l'adaptation de l'éducation aux besoins à long terme de notre civilisation :

53. *Op. cit.*, pp. 11 ss.

1. La réalisation effective de l'égalité des chances pour tous.
2. L'établissement de la permanence de l'éducation.
3. L'abandon des procédures de sélection négative (examens) au profit de l'orientation et de la guidance.
4. L'abandon de l'enseignement en classes rigides au profit de l'autoformation souple, aidée de la technologie éducative.
5. La généralisation de la cogestion au sein des établissements scolaires.
6. L'établissement d'une éducation « comprehensive » au sens anglo-saxon.
7. L'organisation d'un système éducatif souple, permettant à l'élève un maximum de mobilité et lui donnant ainsi l'occasion de confronter ses hypothèses d'aptitudes et de satisfaction à l'expérience réelle.
8. La combinaison des sept principes aboutit à une « déscolarisation » qui, comme le note H. Janne, « ne signifie pas anarchie et facilité, mais, au contraire, organisation et responsabilité ».

Il est clair que ces principes sont eux-mêmes l'expression d'une idéologie plus générale et qu'ils ne seront appliqués que dans la mesure où chaque éducateur y aura attaché de la valeur. C'est dans ce sens que nous avons essayé d'esquisser plus haut une idéologie de base, à caractère humaniste et démocratique, qui pourrait prévaloir, dans les meilleures conditions, à l'avenir de l'éducation.

Même si les valeurs fondamentales ne sont pas tellement nombreuses, la force avec laquelle les individus y adhèrent varie selon les cas, de même que varient la structure générale de l'ensemble des valeurs épousées et aussi leurs référents spécifiques. L'âge et l'expérience suscitent aussi des changements. En fin de compte, le champ axiologique de chacun constitue une *Gestalt* particulière. Ce qui ne l'empêche pas de s'insérer dans une philosophie de l'éducation valable dans une société ouverte et pluraliste.

L'apprentissage des valeurs

La formation des maîtres pose deux problèmes fondamentaux en matière de valeurs :

— S'assurer que les futurs éducateurs adhèrent à une structure

de valeurs effective et ouverte, favorable aux « hypothèses d'école » de l'humanisme démocratique.

— Mettre les futurs éducateurs en mesure de stimuler leurs élèves dans la construction d'un système de valeurs personnel, mais toujours habité du souci de l'autre, de la compréhension et de la tolérance.

Avant tout, il importe de montrer, à chaque occasion, la force déterminante de l'idéologie et des valeurs qui la concrétisent dans le processus éducatif. L'histoire et la sociologie de l'éducation, l'anthropologie sociale, la pédagogie et la méthodologie générales, la psychologie, la psychiatrie sociale, les problèmes de la santé mentale offrent à chaque instant des exemples d'intervention de valeurs. Les responsables des différentes disciplines devraient donc conjuguer leurs efforts pour aiguïser l'esprit critique de leurs élèves, pour leur faire expliciter ce qui, trop souvent, se maintient volontairement ou non au niveau implicite.

La formulation rigoureuse des buts et des objectifs de l'éducation offre, à cet égard, d'innombrables occasions de concrétiser la recherche de valeurs, de vérifier la cohérence entre les options fondamentales et les apprentissages particuliers, de démasquer les trahisons idéologiques, de préciser le rôle de l'idéologie dans l'intégration dynamique de la personne en tant qu'individu comme en tant que membre d'une société, de vivre l'expérience de la définition démocratique des objectifs, de l'explicitation des valeurs, de l'ouverture pluraliste.

L'adhérence à des valeurs acquises par enculturation, dans la famille et pendant les études, risque constamment de perturber l'adhésion à des valeurs nouvelles. On ne soulignera jamais assez la solidité des modèles intériorisés et des croyances instillées pendant les quinze à vingt ans que presque tous les citoyens de l'an 2000 consacreront à leur éducation initiale. Cette intériorisation est loin d'être un mal en soi, à condition qu'elle n'entrave pas (mais qu'elle parvienne plutôt à stimuler) la construction d'une structure personnelle de valeurs et à condition aussi que cette intériorisation soit ouverte, tolérante et dynamique, en sorte que le passé, le présent et le futur puissent opérer leur fusion. Les valeurs « nouvelles » ne sont d'ailleurs pas toujours en opposition fonda-

mentale avec les anciennes : parfois il s'agit d'une application plus conséquente de valeurs déjà installées.

Heureusement, la formation initiale des maîtres s'opère normalement, elle aussi, dans une période de la vie favorable à l'adoption de valeurs nouvelles et au remembrement de valeurs déjà adoptées. Au moment où il devient adulte, où il atteint la bonne volonté et la tolérance, l'homme est, en effet, particulièrement sensible aux idéologies et ouvert à certaines formes d'utopie, dont on n'a pas reconnu à suffisance l'énorme potentiel éducatif⁵⁴. Ceci implique une formation qui tend à rendre les futurs éducateurs conscients de leurs options et de leurs penchants, afin qu'ils apprennent à mettre leur comportement en harmonie avec leurs principes.

L'âge de la formation des maîtres est d'ailleurs également propice à la formation au contact humain, dont on ne peut assez souligner l'importance. Les futurs professeurs devront aussi prendre conscience du fait qu'enseigner les valeurs ne signifie pas qu'elles se fixent automatiquement ! Elles doivent être découvertes et, éventuellement, adoptées dans l'action réfléchie et dans l'observation critique, mais tolérante, du comportement des autres, en tenant compte du contexte existant. L'important est de toujours aboutir à une conclusion souple, ouverte, mais effective.

Les élèves-maîtres seront, en particulier, formés à l'analyse socio-technique, montrant comment des individus ou des groupes diffèrent dans leurs options axiologiques et choisissent des modes de vie porteurs de satisfactions et de frustrations particulières. Pour les enseignants, l'expérience directe de diverses réalités sociales (notamment au cours du travail dans une entreprise ou dans une administration, d'abord avant ou pendant la formation initiale, puis périodiquement par la suite) constitue une occasion particulièrement favorable à la découverte des différentes constellations de valeurs et d'orientations vitales qui les accompagnent.

Des séminaires où des situations et des comportements particuliers seront expliqués et aussi évalués en fonction des valeurs qui

54. Voir à ce propos le rôle des utopies dans la philosophie reconstructionniste de T. Brameld : T. BRAMELD, *Philosophies of Education in Cultural Perspective*, Dryden Press, New York, 1955 et T. BRAMELD, *Toward a Reconstructed Philosophy of Education*, Dryden Press, New York, 1956.

les sous-tendent peuvent être enrichissants, surtout si les participants ont appris à s'introspecter et à exprimer leurs croyances devant un groupe préparé à les accueillir, même si elles ne concordent pas avec les siennes. Les futurs maîtres doivent apprendre à observer, à ressentir, à comprendre les différents types de comportements sociaux, leurs motivations et les problèmes qui les conditionnent, leurs conséquences pour les personnes et pour le groupe. Enfin, les futurs éducateurs doivent apprendre à agir dans ce domaine.

Quelles que soient leurs limitations, les instruments conçus pour inventorier, voire évaluer l'importance relative des valeurs, peuvent aider la réflexion⁵⁵.

LES ATTITUDES

Importance éducative

En raison de la subtilité des mécanismes qui procèdent à leur installation, à cause de leur solidité, voire de leur indélébilité, et vu leur importance, les attitudes aussi méritent une attention particulière⁵⁶.

Lorsqu'ils entament leur formation initiale, les futurs maîtres ont déjà acquis un ensemble d'attitudes pédagogiques qui triomphent souvent des tentatives de modifications comportementales ultérieures. Dès sa naissance, l'enfant est impliqué dans des interactions avec des adultes, essentiellement colorées par les attitudes de ceux-ci : elles s'épitoient d'abord en accepta-

55. ALLPORT, VERNON et LINDZEY, *Study of Values*, Houghton Mifflin, Boston, 1960, 3^e éd. ; D. SUPER, *Inventaire des valeurs professionnelles*, INOP, Paris, 1974 ; J. FENNER et L. HALES, *Ohio Work Values Inventory*, Univ. of Ohio, 1974. Pour une présentation générale des instruments et des techniques de mesure des valeurs et des attitudes, voir : G. DE LANDSHEERE, *Introduction à la recherche en éducation*, Armand Colin, Paris ; G. Thone, Liège, 1976 (4^e éd. revue).

56. Malgré toute son importance, nous ne traitons pas séparément de l'habitus, tendance comportementale traduisant un ensemble cohérent et relativement stable d'attitudes et de valeurs.

tion ou en rejet. Par la suite, les valeurs poursuivies et les attitudes de l'entourage se manifestent, non seulement à l'égard de l'enfant même, mais aussi des personnes et des objets extérieurs : on rejette ou on accepte, on aime ou on n'aime pas. Dès la tendre enfance, on apprend à connaître, à tenir compte des valeurs et des attitudes de l'adulte. En fonction de la sécurité que la conformité apporte, on adopte les attitudes de l'adulte et bientôt, on ne peut plus envisager qu'il en soit autrement. Ainsi, dès le jeune âge, des structures comportementales, des attitudes, des valeurs sont solidement intériorisées en une structure cohérente — mais pas nécessairement logique et acceptable.

De plus en plus tôt, les enfants sont confiés à des institutions de garde et d'éducation, où beaucoup d'entre eux passent la majeure partie, et parfois *la presque totalité de leurs heures de veille*⁵⁷. Dans les écoles et les institutions qui les précèdent, les enfants acquièrent des traits et des modèles comportementaux complémentaires, en particulier des modèles d'actions éducatives.

Constater qu'actuellement les maîtres enseignent plus conformément à l'image pédagogique qu'ils ont fixée au cours de leurs études primaires et secondaires, qu'en fonction des études psychologiques et pédagogiques faites pour se préparer à la fonction d'enseignant, relève du truisme. Ainsi s'explique dans une large mesure pourquoi il n'existe pas de réelle solution de continuité entre les pratiques pédagogiques du XIX^e siècle et celles d'aujourd'hui. À travers leurs parents et leurs grands-parents, à travers leurs anciens maîtres et ceux qui les ont formés, beaucoup de responsables de la formation des maîtres qui enseigneront en l'an 2000 restent en quelque sorte ombilicalement reliés aux attitudes du siècle dernier.

Il ne nous appartient pas ici de nous arrêter longuement à ce phénomène et d'en analyser toutes les conséquences. Ce rappel nous aidera simplement à justifier :

a) La nécessité d'inventorier, aussi soigneusement que possible, les attitudes éducatives des élèves-maîtres ;

57. Dès l'âge de deux ans et demi, beaucoup d'enfants issus de milieux socialement défavorisés passent jusqu'à douze heures dans des institutions préprimaires belges.

- b) La nécessité d'inventorier les attitudes souhaitables chez l'enseignant ;
- c) La nécessité d'inclure l'acquisition d'attitudes précises dans les objectifs explicites de la formation des maîtres ;
- d) La nécessité d'envisager quelles pourraient être à la fin du siècle les modalités de l'action visant à faire acquérir des attitudes ou à en modifier chez des élèves-maîtres et des enseignants en fonction.

Il importe aussi d'inventorier les attitudes existant chez les élèves des différents niveaux d'âge et de préciser les attitudes à faire acquérir.

Attitudes à acquérir par les maîtres

Quelles attitudes les maîtres devraient-ils acquérir au cours de leur formation ? Sans envisager immédiatement les stratégies permettant ces acquisitions et leur évaluation, nous tentons un premier inventaire, né d'une triple analyse : analyse d'extrapolations des tendances existant actuellement dans la société ; plus particulièrement, analyse des *structures de valeurs* sous-tendant la planification dans les domaines social, démographique, économique et pédagogique ; analyse des études psychologiques permettant de définir une typologie de la santé mentale (Rokeach, Fromm, etc.) et, plus spécialement, les caractéristiques de la personnalité souhaitées chez les enseignants (C. Rogers...).

On a vu, au début de ce chapitre, que valeurs et attitudes sont loin d'être étrangères les unes par rapport aux autres. On ne s'étonnera donc pas de rencontrer dans les notes qui suivent un passage continuuel d'attitudes particulières au système ou aux échelles de valeurs qui les sous-tendent ou les regroupent, et qui, en tout cas, les conditionnent.

Dans le meilleur des cas, les valeurs et les attitudes se traduisent en structures comportementales, pédagogiques ou autres. Nous distinguons trois groupes d'attitudes et de structures comportementales à réaliser⁵⁸. Dans le premier groupe, on trouve les

58. Cette division est plus théorique que pratique. Par ailleurs, on tentera de toujours se reporter au contexte de valeurs qui conditionnent les attitudes.

objectifs fondamentaux communs à la formation des élèves et des maîtres. Une personnalité non adulte, sujette à de graves difficultés intérieures, ne peut faire un éducateur. Le deuxième groupe concerne plus particulièrement les attitudes de l'éducateur envers la communauté scolaire, les groupes qui la composent et envers sa propre activité professionnelle. Le troisième groupe, enfin, porte sur les attitudes particulières à stimuler chez les élèves.

1. Attitudes et structures comportementales à acquérir par l'éducateur et par ses élèves en tant que personnes adultes ou conquérant cet état.

a) Envers soi-même.

La construction de la personnalité dépend largement de relations sociales, de la façon dont on se croit perçu par les autres, du sentiment d'être accepté ou non, du sentiment d'aise ou de malaise parmi les autres, etc. Aussi, les attitudes envers soi-même, l'image de soi, ainsi que l'orientation, le dynamisme et même l'intégration interne de la personnalité ne sont nullement indépendants des relations et des attitudes sociales. Les principaux objectifs sont ici :

— Tendre à la construction d'une image de soi, réaliste, complète et stable.

— Tendre à réaliser des conditions qui permettent une évaluation positive de soi et, en tout cas, l'acceptation de soi. Cette acceptation de soi n'a rien de commun avec le laisser-aller inactif et un manque de motivation. Prendre conscience de ses points faibles n'implique nullement la construction d'une image négative de soi ; une caractéristique évaluée négativement peut être acceptée dans le cadre d'une personnalité qui, dans l'ensemble, parvient à s'évaluer de façon positive. Sinon, des refoulements, des projections, etc. sont inévitables.

— Arriver à un sentiment détendu d'égalité avec les autres, sans sentiment de supériorité ni d'infériorité à charge émotionnelle.

— Être ouvert à la critique, sans pour autant perdre confiance en soi, sans se sentir touché dans le fond de sa personnalité, mais aussi sans indifférence.

— Être tolérant à l'échec et à la frustration, mais tendre à surmonter la difficulté.

— S'accorder des satisfactions et des loisirs sans sentiment de culpabilité.

— S'accepter dans sa situation spécifique de sexe et d'âge, s'accepter comme éducateur jeune qui manque d'expérience et, éventuellement,

d'autorité — ou comme éducateur plus âgé qui risque, en ce moment, d'être moins apprécié.

— Accepter sa profession et sa situation sociale, sans pour cela renoncer à toute promotion.

b) Tendance permanente à l'autodéveloppement et à l'actualisation de soi et de toutes ses capacités; attitude active et dynamique en général.

Outre les attitudes, les structures comportementales et les perceptions (de soi et des autres) déjà citées, cette attitude dynamique implique :

— Une tendance permanente à créer des circonstances matérielles et psychologiques favorables au développement et à l'actualisation de ses capacités.

— La construction d'attitudes effectives, intégrées à la personnalité entière et tendant à la réalisation de valeurs qui dépassent le niveau des satisfactions matérielles, de la satisfaction de besoins directs et de besoins de consommation, de routine ou de prestige.

— L'évitement de frustrations trop difficiles à maîtriser, mais aussi l'élévation progressive du seuil de frustration.

— L'ouverture à une expérience riche et variée, à une interprétation fondamentale, systématique et nuancée des faits, tenant en permanence compte de toutes interprétations possibles; tendance au contrôle systématique des hypothèses et des conclusions.

— La créativité.

— L'intégration de la personnalité et de la vie professionnelle dans un ensemble fonctionnel et positif. Dans ce contexte, être orienté vers le perfectionnement professionnel, vers l'acquisition d'informations nouvelles, acceptation du changement, sans développer un snobisme du changement aboutissant à l'instabilité.

c) Autodétermination et indépendance, combinées au sens social, à la tolérance, à l'empathie, au souci permanent de l'autre, à l'intégration sociale.

d) Possibilité de dominer la réalité situationnelle.

Apprendre à percevoir la réalité, sans se laisser influencer par ses souhaits et ses craintes; apprendre à s'adapter au changement.

e) Orientation sociale, facilité dans le contact et l'interaction sociale⁵⁹.

— Orientation sociale et souci permanent du bonheur et du plein épanouissement de l'autre.

— Facilité de contact social, d'intégration dans le groupe, d'interaction sociale. Ceci implique une image positive de soi et de l'autre.

— Sensitivité sociale et perception correcte de la réalité humaine :

- Capacité de percevoir les idées et les sentiments de l'autre;
- Être prêt à écouter en fonction de l'autre et pas seulement en fonction de sa propre personne ou de ses propres idées;
- Aptitude et tendance permanente à l'empathie, à la compréhension et à la tolérance.
- Aptitude à sécuriser l'autre, à lui donner le sentiment d'être compris et d'être l'objet de sollicitude;
- Aptitude au *feed-back*.

— Aptitude à la construction de relations stables dans le milieu familial et professionnel.

Avoir le sentiment d'appartenir à une communauté. En plus :

- Faire preuve de largesse d'idées;
- Être sans préjugés;
- Avoir le sens des responsabilités;
- Aptitude et tendance à la collaboration;
- Aptitude et tendance à accepter des responsabilités dans le groupe.

— Engagement social, sens des responsabilités sociales, sens de l'équilibre entre les satisfactions personnelles et celles des « autres ».

— Aptitude et tendance à une adaptation active à des exigences situationnelles et sociales défendables, ainsi qu'à des changements dans ces domaines.

— Avoir le sens de la nature.

f) Avoir le sens de l'avenir.

— Être sensible aux problèmes qui se poseront à l'avenir dans les domaines matériel, psychologique et social; être prévoyant.

— Être prêt à résoudre les problèmes qui se posent.

— S'attaquer directement et de façon réaliste aux problèmes; persévérance.

— Aptitude à relativiser la difficulté des problèmes qui se posent.

⁵⁹. Les méthodes pour réaliser cet objectif sont traitées dans un autre paragraphe.

2. Attitudes et structures comportementales à acquérir par le maître en tant qu'éducateur.

Les objectifs repris ci-dessous sont à situer en prolongement des objectifs réunis dans la catégorie précédente.

a) Envers les différents groupes constituant la communauté scolaire.

1° Envers les élèves.

- Souci du bonheur actuel et futur de l'élève.
- Attitude non directive, démocratique, n'excluant cependant pas une guidance active, en fonction des possibilités et des objectifs à atteindre.
- Acceptation de l'élève et confiance en ses possibilités; comportement sécurisant et stimulant, permettant à l'élève de se former une image de soi à la fois réaliste et positive.
- Ouverture à la personne totale de l'élève (cognitive, affective, psychomotrice); compréhension empathique de la situation dans laquelle chaque élève considéré individuellement se trouve, en fonction de sa personnalité; compréhension des phénomènes et des problèmes cognitifs, émotionnels et sociaux.
- Compréhension empathique de la situation du groupe d'élèves.
- Ouverture aux informations verbales et non verbales données par le groupe, sensibilité aux processus de groupe.
- Communicativité.
- Attitudes et comportements motivants.
- Sensibilité et aptitude à l'intervention souple et discrète dans les problèmes de l'individu et du groupe, de l'individu dans le groupe.

2° Envers les autres enseignants.

- Communicativité.
- Attitude favorable au travail en équipe, à la collaboration.
- Sens de la solidarité et conscience agissante d'être lié aux collègues par une tâche commune.

3° Envers les parents.

- Ouverture; sensibilité à la communication verbale ou non verbale; pouvoir d'empathie et aptitude au contact humain.
- Communicativité.
- Disposition à expliquer son propre comportement pédagogique et à le remettre en cause.
- Disposition à la collaboration démocratique.

b) Envers sa propre activité professionnelle.

1° En matière de capacité professionnelle.

Exercice du métier d'enseignant, d'éducateur.

- Disposition à reconnaître la nature de la fonction à remplir.
- Attitudes favorables à la professionnalisation et la rationalisation de la fonction :
- Disposition à formuler de façon explicite et opérationnelle les objectifs de l'enseignement et de l'éducation pour les différents niveaux de la personnalité.
- Disposition à expliciter les options sociales et les valeurs qui sous-tendent ces objectifs, tout en évaluant leur importance.
- Disposition à reconnaître la situation de départ de l'élève.
- Disposition à effectuer les choix rationnels lors de l'élaboration des stratégies d'enseignement, de la sélection de la matière, de l'organisation du travail.
- Ouverture aux apports de la technologie éducative et choix rationnel des moyens à utiliser.
- Sens critique lors du choix du matériel didactique.
- Ouverture à l'évaluation scientifique.
- Disposition à utiliser les résultats de l'évaluation pour optimiser le processus d'enseignement (enseignement compensatoire, pédagogie de la maîtrise).
- Disposition à reconnaître les faiblesses et les lacunes chez chaque élève (évaluation diagnostique).
- Disposition à reconnaître son incompétence à propos de certaines difficultés éprouvées par l'élève et à envoyer celui-ci auprès d'une personne plus qualifiée.
- Ouverture à l'approche interdisciplinaire, à l'intégration des résultats de l'apprentissage.
- Sens des responsabilités.
- Sens de l'autocritique.

Flexibilité dans la conception et la pratique du métier.

- Attitude favorable au recyclage.
- Ouverture à l'expérimentation.
- Ouverture à l'innovation.
- Créativité.

2° En matière du rôle social de la profession enseignante.

- Sensibilité aux changements intervenant dans la société et disponibilité à en tenir compte lors de la formulation des objectifs de l'enseignement et de l'éducation.

- Communicativité avec tous les groupes sociaux.
- Disponibilité à dispenser un enseignement conforme à la vie réelle.
- Intérêt pour la pertinence sociale de l'enseignement.
- Engagement social. Sens de la responsabilité envers les élèves, les parents, la société.

La longueur même de la liste — provisoire — qui vient d'être dressée témoigne à la fois de la complexité et de l'importance de la tâche de formation des maîtres. Rétrospectivement, il semble bien naïf que, dans le passé, on ait espéré — implicitement au moins — que la plupart de ces attitudes s'installent spontanément. On connaît le résultat.

3. Attitudes et structures comportementales à stimuler chez les élèves.

Les objectifs que nous énumérons ici sont supposés exister également chez les maîtres. Ils s'ajoutent donc aux objectifs concernant la personnalité que nous avons déjà rencontrés.

Le maître devrait pouvoir dresser l'inventaire des attitudes qu'il souhaite voir acquérir par les élèves. Pareil inventaire naît de l'idée que se fait l'enseignant de l'avenir de l'homme et revêt un caractère normatif et *relatif*. Vouloir uniformiser les attitudes chez tous les élèves est probablement impossible et, en tout cas, inacceptable. On supposerait, en effet, que tous les hommes s'accordent pour choisir le même mode de vie et y trouvent tous leur juste satisfaction.

Comme le montre J. Raven, il importe, au contraire, que nous apprenions à mieux connaître les satisfactions et les frustrations caractéristiques de différentes façons d'exister et que l'éducation offre des choix éclairés aux élèves, tout en assurant la possibilité d'intégrer les différentes options au niveau de la personnalité et au niveau de la société.

Un choix aussi décisif ne peut être fait par l'enseignant à la place de l'étudiant. Il appartient au maître d'observer les caractéristiques motivationnelles des élèves et de susciter une concertation, à laquelle les parents seront aussi associés, pour préciser progressivement (et toujours provisoirement) l'orientation de vie. Dans toute la mesure du possible, l'élève doit être éclairé sur les satisfactions et les frustrations auxquelles il doit s'attendre dans le

genre de vie souhaité. En outre, les attitudes à encourager seront explicitement formulées et feront, elles aussi, l'objet d'un consensus. On attend donc du maître :

— Qu'il soit capable de considérer comme un choix, parmi d'autres possibles, la vision qu'il se fait de l'épanouissement souhaitable de l'élève.

— Que son enseignement soit réellement axé sur les objectifs qu'il affirme poursuivre.

— Qu'il s'informe de la littérature concernant ces problèmes.

— Qu'il soit capable d'accepter d'autres choix que le sien et d'en examiner les raisons. Il doit pouvoir faciliter l'intégration de ces options nouvelles dans la cohérence équilibrée de la personnalité et de la société — dans le respect des valeurs les plus fondamentales et des options qui ne permettent pas (au moins provisoirement) d'alternatives acceptables.

Nous ne citons ici que quelques attitudes et structures comportementales particulièrement importantes pour les apprentissages cognitifs, affectifs et psychomoteurs :

- Intérêts variés ; curiosité intellectuelle.
- Persévérance.
- Sens critique.
- Besoin d'accomplissement.
- Concentration.
- Désir d'efficacité.
- Désir de comprendre.
- Besoin d'une certaine régularité comportementale.
- Disposition à prendre conseil.
- Sens de la relativité.
- Volonté de structurer.
- Désir d'être soigneux et complet.
- Sens de l'ordre.
- Amour de l'expression claire et brève.

Apprendre à susciter, transformer, déraciner des attitudes et des structures comportementales chez leurs élèves.

Pédagogiquement, il importe de distinguer les techniques d'influence visant à faire intégrer de nouvelles valeurs, attitudes et structures comportementales, les techniques visant à supprimer des valeurs ou des attitudes déjà intégrées mais jugées non souhai-

tables, et enfin les techniques visant à modifier l'échelle de valeurs ou certaines des attitudes et structures comportementales déjà intégrées.

Non seulement les maîtres doivent disposer des connaissances et des aptitudes nécessaires à la manipulation des techniques d'interventions pédagogiques *ad hoc*, mais ils doivent aussi disposer d'instruments d'évaluation valides et objectifs.

Répétons que ces interventions absolument indispensables ne sont pourtant acceptables que dans la mesure où elles sont basées sur une idéologie dûment justifiée, souple et ouverte sur l'esprit critique.

Comme pour les apprentissages cognitifs, les voies suivies dans l'apprentissage des valeurs, des attitudes et des schémas comportementaux sont multiples. Tantôt l'enseignant découvre que les situations qu'il a suscitées ou qui naissent en dehors de lui (facteurs subculturels, influence du milieu familial, accidents) ont exercé des effets imprévus mais souhaitables ou, au contraire, imprévus et indésirables; tantôt il voit surgir des situations (conflits sociaux, difficultés éprouvées par l'élève...) qui, bien exploitées, constituent le point de départ d'apprentissages positifs.

Le choix des techniques d'influence n'est évidemment pas indifférent et soulève de graves problèmes déontologiques. On rejettera, par principe, toute technique qui, même si elle exerce une influence positive dans un domaine particulier, constitue néanmoins un danger réel et durable pour les attitudes fondamentales d'une personnalité saine, adulte, socialement ouverte. En particulier, on refusera tout recours à des techniques fondées sur l'abaissement du niveau de conscience (hypnose, recours à la psychopharmacologie), sur l'épuisement (lavages de cerveau), sur l'accroissement de l'anxiété, sur les chocs psychiques, etc. Ces techniques, parfois nécessaires en psychiatrie, n'ont pas de place à l'école.

La démocratie n'admet pas, en principe, la manipulation psychologique, ensemble de techniques d'influence visant à façonner consciemment les individus sans qu'ils le sachent et en fonction d'objectifs qu'ils ignorent ou qu'ils n'ont pas choisis et auxquels ils n'adhèrent pas consciemment et d'une façon critique. Toutefois, en cette matière bien plus qu'en d'autres encore, les grandes déclara-

rations de principe et les options schématiques ne suppriment pas la difficulté. Car quelle que soit notre répugnance à la manipulation, elle paraît partiellement inévitable en éducation, surtout avec les jeunes élèves. La formation de la personnalité ne peut pas attendre — et n'attend en aucun cas que l'enfant soit capable de tout comprendre ou même de prendre conscience des problèmes. L'important est que cette première éducation ouvre la voie à la stimulation ultérieure vers des niveaux plus élevés de conscience et de maîtrise de soi, de discernement et d'autocritique, aboutissant aux options personnelles et socialisées que nous voulons réaliser.

Une des conquêtes de l'humanisme et de la démocratie de la participation serait, au cours des prochaines décennies, une formulation de plus en plus explicite et de plus en plus concertée des objectifs de l'éducation en matière de valeurs et d'attitudes⁶⁰.

La formation.

Les techniques d'influence de base auxquelles les enseignants peuvent recourir en fonction de leur sensibilité personnelle, de leurs aptitudes et de leurs capacités, en fonction des objectifs poursuivis ou des caractéristiques psychologiques des élèves sont : l'imitation, l'identification, l'argumentation rationnelle, les renforcements positifs ou négatifs, la confrontation avec des personnes aux valeurs ou aux attitudes très marquées, avec des situations mettant fortement les attitudes en jeu, — mais aussi la dynamique de groupe (prise dans son sens le plus large) ainsi que les méthodes d'interactions inspirées par la psychothérapie, mais répondant aux exigences que nous venons de formuler.

A tout instant, le danger de manipulation menace. Pour l'imitation, par exemple, on s'efforcera de conjurer ce danger en rendant l'élève conscient du processus, en analysant avec lui les valeurs et les attitudes qui habitent le modèle, en l'aidant aussi à situer et à relativiser les valeurs et les attitudes proposées par rapport à son échelle de valeurs existante.

60. Voir à ce propos : V. et G. DE LANDSHEERE, *Définir les objectifs de l'éducation*, PUF, Paris; G. Thone, Liège, 1975.

Une des clés de la formation systématique réside dans l'évaluation. En effet, elle permet ou, plus exactement, s'efforce d'inventorier les valeurs et les attitudes existantes et d'en déterminer le degré, l'intensité et la cohérence, de mesurer les changements en cours d'éducation et de dresser le bilan au terme de l'action, voire plus ou moins longtemps après. Sans cela, la mise au point d'une stratégie d'éducation devient impossible. Normalement, l'évaluation comporte trois phases : l'enregistrement de la situation, un jugement de valeur sur les résultats de l'observation et une décision relative à l'intervention ultérieure.

En gros, deux méthodes — d'ailleurs complémentaires — permettent d'enregistrer la situation : la description introspective ou l'observation directe ou indirecte (projection) des comportements. Les techniques utilisées ne diffèrent d'ailleurs pas nécessairement, mais bien la façon de les utiliser : technique Q, différenciateur sémantique, échelles d'évaluation, échelles d'attitudes, questionnaires, *check lists*.

Fondamentalement, ces techniques ne sont pas compliquées ni pour la construction des instruments ni pour leur utilisation. Le tout est d'y avoir initié activement les enseignants et de leur avoir fait prendre conscience de l'aide extraordinaire que leur apporte l'ordinateur. Pour peu — et c'est une exigence formelle pour l'an 2000 — que les enseignants aient aussi la possibilité constante de consulter des chercheurs spécialisés, les possibilités deviennent très vastes.

S'il ne peut être question, par contre, d'arriver à l'utilisation courante des techniques projectives, les enseignants devraient au moins avoir reçu une formation psychologique de base suffisante pour reconnaître au passage les grands mécanismes de la projection et pour sensibiliser, dans ce domaine aussi, à la collaboration avec des spécialistes.

Enfin, l'étude et la discussion de cas concrets, en cours de formation initiale et de perfectionnement, feront découvrir la complexité des problèmes de valeurs et d'attitudes, et inciteront par le fait même à une grande prudence, tant dans l'évaluation que dans son interprétation et l'action qui s'ensuit. Pareille prudence s'impose d'autant plus que notre savoir en matière d'attitudes et de leur

évaluation reste fruste. L'avancement scientifique en ce domaine constitue un des principaux objectifs des sciences du comportement pour les prochaines décennies, — sans que cela puisse aboutir à négliger la formation des valeurs et des attitudes ou à les rendre inopérantes par un scepticisme déplacé qui n'a plus rien à voir avec l'examen critique.

De toute façon, le niveau élevé d'aptitudes et de compétences nécessaires pour accomplir pareilles tâches confirme la nécessité de sélectionner, directement ou indirectement, les maîtres et de leur assurer une formation supérieure. L'incapacité, pour les élèves-maîtres, d'acquérir les attitudes et les aptitudes jugées essentielles à la fonction pédagogique devrait entraîner l'élimination.

CHAPITRE IV

LA SECONDE VOIE DE LA FORMATION¹

Qu'il s'agisse d'adultes se tournant de façon durable vers la fonction d'éducation, après en avoir exercé une autre, ou encore de membres de la collectivité désireux de jouer un rôle éducatif occasionnel, mais néanmoins institutionnalisé, des exigences de formation doivent être satisfaites. Si elles le sont, nos principes de départ impliquent que ces éducateurs deviennent socialement les égaux des autres. Dans ces conditions, il est évident que si « tout être humain est en situation de devenir un animateur »², des modalités de sélection devront apporter les garanties nécessaires. Comme la formation sera éminemment souple et active, la sélection ne pourra s'opérer préalablement, de façon pointilliste : elle fera partie intégrante du processus de formation.

Faut-il voir, dans la venue d'enseignants empruntant la seconde voie, un danger de diminution de la qualité des maîtres ? Au terme d'une étude approfondie, D.S. Anderson pense plutôt le contraire.

Le recrutement d'un personnel plus âgé ayant bien réussi dans un autre domaine peut avoir pour conséquence d'élever le niveau de l'attachement au métier et de l'éthique de la profession. Il faudrait s'inquiéter davantage de ce que tant de jeunes gens entrent dans l'enseignement parce que « rien d'autre ne les a tentés à l'époque », ou parce qu'ils n'ont pas pu accéder à la carrière qui les attirait. Les écoles normales qui se spécialisent dans la formation des professeurs plus âgés indiquent que leur moral est meilleur et qu'ils ont davantage l'intention de rester dans le métier que les

1. Le système exposé dans ce chapitre est directement emprunté à un ensemble de documents dus à B. Schwartz, M. Hicter, M. Deprez et au Rapport général de la Conférence générale de l'UNESCO, à Tokyo, 1972. Un rapport de commission (73-0.036) du Service national de l'éducation permanente de Belgique nous a servi de base.

2. Rapport 73-0.036, p. B.4.

jeunes étudiants des autres collèges. À titre d'exemple, le cycle d'études spécial destiné à des étudiants âgés d'au moins 24 ans, organisé par l'école normale secondaire de Melbourne, a compté 95% de succès entre 1959 et 1971³.

Les deux lignes de force de la formation par la seconde voie seront :

1° Le caractère essentiellement actif de la formation. Ses cadres théoriques serviront, à chaque pas, à s'engager plus profondément et plus efficacement dans des situations d'éducation réelles impliquant une responsabilité personnelle. Il ne s'agit donc pas de « transmettre un savoir et des conduites, mais de découvrir les situations psychosociales qui incitent les candidats à se former, à vivre eux-mêmes ces situations et à les intégrer dans une action personnelle ou collective vraiment originale »⁴.

2° La fonction, individualisée au maximum, capitalisera sur l'acquis personnel original. Elle ne se déroulera pas en relation de subordination à un formateur, mais en situation d'égalité et de coopération avec lui.

Comment le système d'unités capitalisables va-t-il jouer dans ce contexte ?

Concevoir un programme de formation adapté à chaque candidat.

Un programme personnel conduisant à la qualification d'animateur exige l'addition de *crédit-points* récoltés selon le rythme souhaité par le candidat dans un ensemble très diversifié de disciplines, de domaines et de techniques d'expression. En effet, chaque candidat a droit à un certain nombre de points lorsqu'il atteint à un niveau déterminé. Comme *secteurs du capital-points*, on peut envisager :

— Un *capital technique*, représenté par un certain nombre de techniques ou de disciplines (au moins deux) choisies en fonction de leur complémentarité d'abord, de leur diversité

3. D. S. ANDERSON, *L'Acquisition d'une identité professionnelle chez les élèves-professeurs. Étude comparée*, OCDE, 1974, p. 106.

4. Rapport 73-0.036, p. B.2.

ensuite. En outre, un apprentissage pratique est exigé; il sera complété par une recherche sur la signification et le rôle des disciplines choisies.

— Un *capital psychopédagogique*, comportant également plusieurs disciplines et un jumelage analogue de la théorie et de la pratique.

— Un *capital en moyens d'expression et de communication*, rassemblé de la même manière que les précédents.

— Un *capital socio-économique*, également composé de plusieurs disciplines abordées de la même façon.

— Un *capital en techniques de gestion, d'organisation et d'administration*.

— Un *capital en connaissances générales*.

Carnet de l'animateur.

L'addition des crédits-points composera l'ensemble du capital indispensable à la reconnaissance de la valeur des candidats à tel niveau de formation et dans telle spécialisation choisie. L'évaluation et la régularisation des stades antérieurs de formation doivent entrer en ligne de compte dans l'établissement de ce calcul. Le tout sera comptabilisé sur un *carnet*, où les différents stades de formation et de pratique dûment contrôlés seront transcrits. Le carnet est la propriété de l'animateur en formation : *on n'y mentionnera que les états de satisfaction*.

Enfin, quel sera le cadre institutionnel de cette seconde voie de formation pédagogique initiale ?

Le rapport de commission auquel nous venons de nous référer à plusieurs reprises prévoit la constitution d'un centre autonome dont l'action serait fortement décentralisée au niveau des différents pouvoirs organisateurs, une coordination étant par ailleurs assurée par un organe de gestion administrative et par trois cellules chargées respectivement des travaux de conception, de la recherche pédagogique et de l'accueil (compris ici comme inventaire des acquis antérieurs et comme élaboration de profils individuels. Comparer au rôle des *registrars* anglo-saxons).

Tant pour des raisons d'égalité de statut que d'économie et d'unité de formation, nous préconisons que la structure proposée ne soit pas dissociée de l'ensemble institutionnel chargé du premier type de formation initiale des maîtres et faisant partie intégrante de l'enseignement supérieur universitaire. Les modalités de décentralisation de l'action et de la recherche de cet ensemble ont déjà été exposées.

CHAPITRE V

LES PROBLÈMES PARTICULIERS

I. LA FORMATION DES MAÎTRES DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE

Introduction

L'enseignement technique « dont l'histoire est celle d'une victoire, longuement et parfois difficilement acquise, de la formation scolaire sur la formation dite « sur le tas »¹ doit répondre à une diversité presque infinie des demandes professionnelles et techniques. Quelques tendances paraissent nettement se dessiner :

1. La valeur culturelle de la technique et de la technologie est de mieux en mieux reconnue et l'on tend à leur réserver une place grandissante dans l'enseignement fondamental, c'est-à-dire pour tous.

2. On tend à supprimer la distinction étroite entre enseignement secondaire général et enseignement secondaire technique. Idéalement, l'école secondaire polyvalente réalise la jonction complète.

3. Les diplômes ou certificats d'études secondaires générales ou techniques ont même valeur académique. Un diplôme d'enseignement technique supérieur ouvre donc les mêmes portes universitaires qu'un diplôme d'enseignement général.

4. La prolongation progressive de la scolarité obligatoire permet de donner aux ouvriers qualifiés et aux artisans une formation générale relativement large, selon des modes adaptés

1. J. BOETS, *La Formation du personnel enseignant et instructeur*. Colloque sur la formation professionnelle, Communauté économique européenne, novembre 1964, p. 25.

à leurs aptitudes, facilitant les reconversions nécessaires au cours d'une vie d'homme du XXI^e siècle.

5. L'éducation permanente, facilitée par les « crédits d'heures » et par la création d'une large gamme d'institutions (dont l'université ouverte) concerne particulièrement les ouvriers et les techniciens.

6. D'ici l'an 2000 — et en supposant que ce soit un jour possible —, la lutte précoce contre les handicaps socio-culturels ne réussira pas à empêcher un grand nombre de retards pédagogiques dès le début de l'adolescence. À ces adolescents, souvent très désavantagés dans le domaine verbal et sans espoir réel de succès dans des études abstraites², une formation professionnelle doit être offerte, notamment sous la direction de techniciens, d'artisans ou d'ouvriers particulièrement qualifiés. Cette formation sera aussi large que possible et tout sera mis en œuvre pour l'accompagner d'une formation générale selon des stratégies particulières.

Les préjugés ont la vie dure et il n'est pas encore certain que la vieille distinction de valeur entre le travail intellectuel et le travail manuel aura complètement disparu en l'an 2000*. Déjà en 1945, aux États-Unis, le Comité pour l'Éducation dans un monde libre écrivait :

Nous avons besoin de plus de démocratie... non seulement entre étudiants, mais aussi entre branches et entre enseignants (...). Il est étrange que, dans une démocratie industrielle, on considère comme inférieures (par rapport aux branches de l'enseignement général) les branches (techniques) qui sont au cœur de l'économie nationale et que, par conséquent, on place aussi au second rang les étudiants qui deviendront ses agents³.

2. Étant bien entendu que si pareil diagnostic se révèle erroné, les crédits culturels obligatoirement accordés par les entreprises et les systèmes d'éducation pour adultes permettent la réorientation souhaitée.

3. Committee on the Objectives of a General Education in a Free Society, *General Education in a Free Society*, Harvard University Press, Cambridge, 1945, p. 27.

* On sait qu'en France, le travail manuel est actuellement revalorisé, soit à l'intérieur, soit hors de l'école (*N. des Éd.*).

La formation des maîtres

Principes.

Le problème du recrutement et de la formation des maîtres de l'enseignement technique est complexe. Cet enseignement revêt de nombreuses formes qui diffèrent :

— par la nature des activités : agricoles, industrielles, artisanales, et chacune de ces rubriques se subdivise en spécialités dont les exigences présentent la variété la plus étendue ;

— par des enseignements de contenu très différent : général, technologique, pratique ;

— par les niveaux de préparation : des handicapés et des retardés aux travailleurs qualifiés, aux techniciens et aux ingénieurs d'exécution.

Pour les maîtres chargés de cours dits « généraux » et pour les enseignants de la théorie technologique, la règle fondamentale que nous avons adoptée s'applique : tous doivent être issus de l'université et avoir reçu une formation psychopédagogique équivalente à celles des autres enseignants⁴.

4. L'Angleterre offre, à cet égard, un exemple intéressant. Certains collèges pédagogiques, tout en préparant aux certificats ordinaires d'éducation, organisent des cours spéciaux habilitant à un type d'enseignement technique. Par exemple, on trouve des sections de travaux manuels, de technologie et de dessin industriel, d'économie domestique, de science des affaires parmi les trente-cinq écoles normales groupées autour de l'Institut d'éducation de l'université de Londres. Selon leur niveau et les exigences à l'admission, ces enseignements se donnent en option, en complément du certificat d'éducation ou groupés en une ou deux années à temps plein. Les programmes comprennent trois grandes divisions (voir University of London, Institute of Education, *Regulations and Syllabuses for the Certificate in Education, 1969-1970*) :

a) Pédagogie théorique : — Principes généraux visant à rendre les étudiants capables d'examiner les idées et les pratiques en matière d'enseignement dans un esprit critique ; — psychologie pédagogique et psychologie du développement de l'enfant et de l'adolescent ; — l'éducation et ses aspects sociologiques.

b) Cours techniques : Une introduction par des travaux pratiques motivant des questions technologiques ; la spécialisation intervient après ce stade. Un second titre de capacité peut être pris ensuite pour des qualifications particulières (par exemple, bijouterie, constructions navales pour le groupe de travail des métaux).

c) Stages d'enseignement : au moins quinze semaines.

Un problème beaucoup plus difficile se pose pour la préparation psychologique et pédagogique des nombreux praticiens — ouvriers surqualifiés, techniciens, artisans de grande valeur — qui, en raison même de leur savoir distingué et de leur expérience professionnelle, sont appelés à remplir une mission d'éducation. Ici, les règles universelles, les solutions uniques et schématiques peuvent satisfaire le théoricien, mais rester de pures vues de l'esprit, du moins si l'on s'enferme dans une bureaucratie pédagogique faisant dépendre le statut des certificats d'études traditionnels. Un maître plombier, carrossier, coiffeur ou boucher devra-t-il entreprendre, à trente ou quarante ans, des études pédagogiques universitaires de plusieurs années avant de pouvoir diriger les travaux de pratique professionnelle ?

Par la voie traditionnelle, certainement pas. Pourtant, ces chefs de travaux devront, eux aussi, résoudre toute la gamme des problèmes pédagogiques et psychologiques qui se posent à leurs collègues. Et n'est-il pas souhaitable qu'eux aussi situent leur action dans un ensemble de réflexions théoriques : philosophiques, historiques, sociologiques ? C'est ici que la « seconde voie de la formation pédagogique » que nous avons décrite antérieurement va pouvoir jouer pleinement son rôle. Un projet de formation psychopédagogique individualisé, s'appuyant sur l'expérience acquise dans la vie pratique, va être élaboré progressivement, lors d'un long dialogue entre les spécialistes de la formation et le candidat. Petit à petit, si celui-ci se révèle qualifié, il va accumuler des unités de valeur qui, à partir d'un certain seuil, lui vaudront un statut professionnel et financier égal à celui des autres enseignants.

Faut-il insister : il ne s'agit pas, surtout en ce qui concerne les cadres théoriques, d'apporter des simplifications dénaturantes et, au fond, insultantes, aux approches académiques classiques, mais bien de rencontrer tous les problèmes fondamentaux en tenant compte des cadres de référence, des modes de pensée et du langage d'hommes dont la vie professionnelle a jusque-là été une lutte de tous les instants contre la matière.

Au-delà de toutes les nuances, la formation de tous les maîtres des enseignements professionnel et technique devrait

reposer sur les principes fondamentaux suivants, clairement proposés par J. Boets⁵ :

- a) Le travail est une des grandeurs sociales les plus importantes.
- b) Les sciences humaines illustrent chaque jour davantage la primauté du facteur humain.
- c) Le binôme travail-loisirs joue le rôle de régulateur de l'école moderne; il s'agit de préparer les jeunes autant à la civilisation du travail qu'à la civilisation du loisir.
- d) Le progrès social est une fonction croissante du progrès technique.
- e) L'enseignement technique doit « servir » une formation complète de l'homme, en respectant trois règles essentielles :
 - L'**unité de l'être** : le développement du « petit d'homme » est un tout; il faut l'assumer en exploitant toutes ses possibilités, qu'elles soient intellectuelles ou manuelles;
 - L'**unité de l'enseignement** qui postule la mise à égalité de toutes les disciplines au regard de la formation et met en évidence le rôle prépondérant de la coordination des diverses branches;
 - L'**unité des langages** qui met à égalité l'expression manuelle avec les autres formes de langage (expression écrite, expression orale, expression mathématique, expression graphique) et souligne ainsi une des caractéristiques essentielles d'une **formation professionnelle** bien comprise.
- f) Former avant de spécialiser, associer de façon permanente la théorie et la pratique, la science et la technique; faire découvrir le « contenu humain » de la technique, autant d'impératifs à respecter.

Ainsi se profilent les contours d'une culture générale élargie, indispensable aux futurs travailleurs, ainsi se dessine un humanisme moderne qui doit hisser l'enseignement technique et professionnel sur les sommets des valeurs éducatives. Cette philosophie de l'enseignement technique doit être enseignée à l'ensemble du personnel enseignant et, tout spécialement, aux professeurs des cours techniques et pratiques. Enseignée par les textes sans doute, mais surtout enseignée par des exemples nombreux.

5. Cf. J. BOETS, *La Formation du personnel enseignant et instructeur*, op. cit., pp. 25-26.

Quelques aspects pédagogiques particuliers.

Les deux voies possibles de la formation psychopédagogique ayant été reconnues, les notes qui suivent ne constituent pas des ébauches de programmes généraux, mais indiquent simplement certaines orientations particulières que prendra la formation de ceux qui optent d'enseigner dans le technique. Car, quel que soit leur domaine, les enseignements techniques présentent certains traits spécifiques importants pour ceux qui y œuvrent. Leur fonction est bivalente :

— Préparer des jeunes à exercer une profession utile dans le monde adulte et ainsi à devenir des citoyens autonomes.

— Contribuer au développement intellectuel, moral et social de ces élèves. Les préparer à leur vie de citoyens ainsi qu'à l'emploi de leurs loisirs.

Le premier de ces objectifs est la raison même des écoles techniques; le second but, en conséquence, doit être adapté aux caractéristiques de ces établissements et aux dispositions mentales des étudiants qui les fréquentent.

Certaines difficultés sont plus accentuées dans ces enseignements que dans d'autres. Surtout aux niveaux inférieurs, les classes sont plus hétérogènes : spécialement au début des cycles, les différences ne tiennent pas seulement à la variété des institutions d'origine, mais, en outre, aux motifs de l'arrivée de chacun vers le technique. En gros, deux types d'élèves se trouvent rassemblés : ceux pour qui les études sont, dès l'entrée, attirantes et constituent un moyen d'ascension sociale; ceux qui, à l'opposé, sont dirigés vers une issue professionnelle parce que l'enseignement général ne leur a pas réussi⁶.

L'influence conjuguée de ces facteurs spécifiques tend à scinder le travail scolaire selon deux faces opposées : — l'une a comme objectif l'action sur la matière ou sur le milieu humain; en somme, l'exercice d'une influence extérieure au sujet lui-même; — l'autre, cognitive, affective ou morale, fait une place

6. Cf. S. DE COSTER et al., *Essais sur la régression sociale virtuelle et l'enseignement*, Éd. de l'Institut de Sociologie, Bruxelles, 1967.

plus large aux capacités verbales et son but est le développement général de l'élève.

Aux élèves orientés vers les travaux pratiques et de tournure d'esprit réaliste, il convient de présenter des activités intellectuelles et sociales partant des thèmes qui les attirent.

Le contenu des programmes de formation.

La dualité des buts, l'hétérogénéité des classes et la multiplicité des sections appellent donc une attention particulière des établissements de préparation pédagogique lors de l'élaboration des plans d'études, qu'il s'agisse de l'enseignement général, des cours de technologie ou des travaux pratiques. Pour éviter la prolifération de cours séparés, il faut les grouper en quelques départements animés par des équipes d'enseignement. En outre, les principes et les activités didactiques, loin d'apparaître comme des recettes, doivent dériver des matières de base, dont les contenus non encyclopédiques seront sélectionnés selon le critère de leur utilité dans la formation méthodologique.

Ce souci d'unité se manifestera d'abord par le soin apporté à la prise de conscience des buts et des tendances de l'enseignement technique vers lequel s'engage le futur professeur.

Les cours généraux et la technologie.

Les élèves qui se sont dirigés vers l'enseignement technique ou professionnel sont généralement fixés soit sur un métier, soit sur un groupe polyvalent d'occupations dans le monde adulte. Souvent, les travaux pratiques exercent sur eux une attraction telle qu'ils témoignent quelque réticence envers les cours qui ne paraissent pas s'y rapporter directement. Aussi, une large place doit-elle être accordée dans la formation des professeurs aux moyens de concentration de l'intérêt vers les matières de culture⁷ :

7. Dans les écoles polyvalentes, on veillera à l'organisation d'activités culturelles communes aux élèves du général et du technique. La fréquentation d'un même établissement devrait d'ailleurs permettre des contacts personnels entre les deux catégories d'élèves qui, ainsi, s'enrichiraient mutuellement.

— Tous les enseignements peuvent être motivés en relation avec les spécialités professionnelles et appliqués à celles-ci. Il suffit que les maîtres gardent un contact avec leurs collègues dirigeant les activités d'atelier ou de bureau pour trouver des suggestions adéquates. Il existe d'ailleurs dans ce sens bien des manuels scolaires remarquables.

— Les matières dites culturelles peuvent être intégrées selon un système analogue aux « social studies » des pays anglo-saxons, et étudiées à l'occasion de la réalisation de projets.

Dans les enseignements portant sur des matières verbales et spécialement en langue maternelle, il y a lieu d'adapter les programmes et les méthodes aux particularités des élèves.

La plupart des cours sont consacrés à des problèmes centrés sur des réalités concrètes et les travaux pratiques portant sur la lutte contre la matière se prêtent peu à l'exercice de la parole ou de l'écriture, ce qui entraîne pour beaucoup un sérieux handicap. Les futurs enseignants doivent être entraînés à tenir compte de ces caractéristiques, surtout au niveau de la préparation de travailleurs manuels :

— par l'application d'épreuves diagnostiques sur les matières et les capacités essentielles et le réapprentissage individualisé en fonction des faiblesses, en vue d'assurer un bon départ au début de l'année scolaire ;

— par l'accent mis d'abord sur la communication : compréhension de lectures en relation avec les intérêts des élèves, initiation au recours aisé à des ouvrages de référence, rédaction de notes et de rapports techniques clairs et précis.

Les maîtres des cours pratiques⁸.

Au début du siècle, on avait tendance à leur accorder peu de considération, celle accordée à de simples moniteurs. On revient

8. « Dans le passé (pour devenir professeur de pratique industrielle), il suffisait de savoir assez bien manier les outils et d'avoir envie d'essayer d'enseigner. Maintenant, les écoles demandent des professeurs de pratique industrielle qui possèdent une formation pédagogique du même niveau que celle des autres enseignants. À cet égard, le professeur de pratique est passé du statut de 'professeur spécial' à celui de 'professeur normal'. Bien que les exigences

peu à peu de ce préjugé. En réalité, leur rôle est capital. Leur action éducative est prépondérante, non seulement par l'importance de l'horaire qu'ils occupent, mais aussi par les responsabilités éducatives qu'ils assument : acquisition d'habitudes d'ordre, de soin ; développement de la conscience professionnelle, de la fierté du métier, si modeste soit-il... Des valeurs, des attitudes positives se construisent ainsi.

La formation des professeurs de pratique, en conséquence, doit être aussi large et aussi soignée que celle de leurs collègues des cours verbaux. Nous l'avons vu, le statut de ces deux catégories d'éducateurs sera d'ailleurs le même.

II. LES MAÎTRES DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIAL

Position de principe

Dans tous les pays industrialisés, la tendance est nette : des réseaux scolaires de plus en plus serrés s'installent peu à peu pour accueillir le grand nombre d'enfants déficients ou handicapés que l'on compte partout⁹.

varient selon les États, on exige généralement que le professeur de pratique ait fait quatre années d'études supérieures (*college degree*) couvrant : a) les cours généraux ; b) les cours pédagogiques, y compris la méthodologie spéciale et la pratique de l'enseignement ; c) les cours de pratique industrielle comprenant une formation de base dans une large variété d'activités d'atelier et une spécialisation dans au moins une de ces activités. » (C. R. HUTCHCROFT, « Industrial Arts », dans *Encyclopedia of Educational Research*, McMillan, New York, 1969, p. 693.)

Le Congrès 1971-1972 de la Centrale générale des services publics (CGSP) de Belgique exige dans l'immédiat que les universités ou d'autres institutions de niveau universitaire « assurent la formation (d'une durée minimum de trois ans) des professeurs de cours techniques et/ou pratiques, étant bien entendu que celle-ci comprendra un stage industriel » (CGSP, *Résolution du Congrès 1971-1972*, p. 6).

9. La notion de 'handicapé' n'est pas toujours aisée à cerner. Par exemple, la loi suédoise de 1962 appelle 'déficient' « tout individu qui, pour des raisons physiques ou psychologiques, rencontre des difficultés considérables dans sa vie quotidienne ». Peuvent être admis dans les classes spéciales attachées aux écoles fondamentales : les élèves lents (*slow learners*), les déficients auditifs, les ambyopes, les handicapés moteurs, les enfants souffrant de troubles affectant la

Alors que, dans le domaine de la médecine et de la psychologie, d'importantes études portent sur les différents types de handicaps, la pédagogie de l'enseignement spécial est toujours relativement peu avancée. Les plus grands progrès ont été réalisés dans les actions éducatives à forte composante technique : enseignement de la lecture aux aveugles, traitement des sourds-muets, kinésithérapie. On commence aussi à recourir à l'ordinateur pour assister l'éducation des handicapés. Des travaux, anglo-saxons et allemands surtout, démontrent que cette aide puissante ouvre largement la voie à une meilleure individualisation des traitements.

Les institutions spécialisées dans la formation des maîtres pour l'enseignement spécial restent rares. Tout permet cependant de penser que, d'ici l'an 2000, les choses vont évoluer de façon marquée en ce domaine.

Notre position de principe est la même que partout ailleurs : le plus rapidement possible, tous les maîtres de l'enseignement spécial doivent être des universitaires à part entière (formés par la première ou la seconde voie).

Pour les enseignants qui auraient choisi de se spécialiser en matière d'éducation de l'enfance handicapée, dès leurs études universitaires initiales, le système d'unités capitalisables permet des reconversions vers d'autres formes d'enseignement. Inversement, des enseignants formés pour l'éducation des non-handicapés ont aussi la faculté de se préparer, par la suite, à cette spécialité¹⁰.

Il existe depuis peu d'années une tendance, qui va se renforçant, à accueillir les handicapés légers, voire moyens, dans des

lecture ou l'écriture, les enfants dont la santé exige le plein air. Pour les troubles graves, handicaps associés, arriération mentale profonde, etc., il existe des institutions spéciales. À cette liste, on peut encore ajouter les sujets souffrant de troubles de la parole, les caractériels, les jeunes délinquants, les handicapés sociaux (orphelins, enfants enlevés à des familles défailtantes).

10. D'aucuns estiment que quelques années d'expérience de l'enseignement dans des classes ordinaires devraient être imposées, avant de pouvoir se préparer à l'enseignement spécial. Cette disposition se justifie peut-être plus dans des systèmes de formation relativement brève, où l'on doit pouvoir capitaliser sur d'autres acquis. La formation initiale que nous proposons s'étend sur cinq ou six ans, ce qui change considérablement la situation.

classes ordinaires, animées par une équipe d'enseignants comptant un spécialiste de l'éducation des handicapés¹¹. Comme le montre bien A. Labregere¹², ce mouvement s'étendra vraisemblablement en raison de l'évolution profonde de l'école qui ne se focalise plus essentiellement sur des apprentissages cognitifs étroits, nécessitant des aptitudes dont beaucoup de handicapés sont relativement dépourvus, mais poursuit plutôt un éventail d'objectifs à dominante affective autorisant un degré d'hétérogénéité plus élevé. Cette hétérogénéité possible rend souhaitable que tous les enseignants acquièrent au moins des notions générales de défectologie.

Mais entre cet idéal, encore plus ou moins lointain selon les pays, et la situation actuelle, une évolution va se produire qui, selon nos prévisions, sera loin d'être arrivée à son terme en l'an 2000.

Il est absolument nécessaire qu'à l'instar du Japon, de l'URSS ou des États-Unis, chaque pays mette en place, d'ici l'an 2000, au moins un important centre de recherche (idéalement démultiplié sur les régions) en matière d'éducation des handicapés.

L'Institut national de recherches intégrées sur l'enseignement spécial du Japon a été créé en 1972. Il a pour objet : 1° d'effectuer des recherches pratiques sur l'enseignement spécial au moyen d'une méthode multidisciplinaire; 2° de dispenser des cours de perfectionnement professionnel et technique aux enseignants qui se consacrent à l'enseignement spécial et 3° de coordonner et de favoriser la recherche sur l'enseignement spécial. L'Institut se compose de sept divisions de recherches : éducation des enfants qui présentent des troubles de la vue, éducation des enfants qui souffrent de troubles de l'audition et de la parole, éducation des enfants qui présentent un retard intellectuel, éducation des infirmes

11. « ... les idées nouvelles se traduisent (en Suède) par des faits tels que les suivants : réduction du nombre de classes spéciales; accroissement du nombre des enfants déficients qui, tout en suivant une classe ordinaire, bénéficient d'un enseignement d'appoint; tendance à remplacer les écoles spéciales par des classes spéciales » (UNESCO, *Situation actuelle et tendance de la recherche dans le domaine de l'éducation spéciale*, Paris, 1973, p. 19).

12. A. LABREGERE, « Modèles pour l'éducation spéciale des enfants exceptionnels », dans *Revue Internationale de Pédagogie*, XX, 1974, 3, pp. 336-354.

et des grands malades, éducation des enfants qui présentent des troubles affectifs, éducation de ceux qui souffrent d'un double handicap, et technologie de l'enseignement. Chacune de ces divisions est le siège d'activités de recherche et de développement (R-D) extrêmement dynamiques consacrées à la teneur et aux méthodes de l'éducation spéciale. L'École nationale Kurihama pour les MIM [sigle de « mentaux, infirmes, malades »], créée en 1973, est un établissement expérimental où de nouvelles méthodes pédagogiques sont élaborées en association étroite avec des activités de R-D de l'Institut.

L'Institut sert aussi d'établissement de perfectionnement pour les enseignants de l'école spéciale. (Pour être titulaire du certificat spécial d'aptitude pédagogique, les candidats doivent obtenir les unités de valeur exigées pour l'école des aveugles, l'école des sourds ou l'école des MIM en plus du certificat d'aptitude pédagogique correspondant à l'école maternelle, à l'école primaire, à l'école secondaire de premier cycle ou à l'école secondaire de deuxième cycle.) Les programmes de perfectionnement sont divisés en catégories en fonction du handicap dont souffrent les élèves. Il existe des programmes longs (un an) et des programmes courts (de un à trois mois) destinés à la formation des animateurs. Cet institut se caractérise par l'intégration des activités de recherche et de perfectionnement.

L'Institut de défectologie de l'Académie des sciences pédagogiques d'URSS (créé en 1943) compte vingt-deux laboratoires qui s'occupent des déficiences de l'audition, de la vision et de la parole, de l'arriération mentale, des retards temporaires de développement, des troubles moteurs et des déficiences associées. Il est en relation avec les départements de défectologie des établissements supérieurs de formation pédagogique dont sont dotées différentes villes de l'URSS.

Aux États-Unis, le Centre de recherche et de développement de la Columbia University a acquis une renommée mondiale. Il donne un exemple très démonstratif du profit qu'un centre de recherche et de formation dans le domaine de l'enseignement spécial peut tirer du potentiel offert par les différents départements d'une université. On connaît aussi l'activité déployée par la Fondation Joseph P. Kennedy pour rapprocher la recherche de la pratique de l'éducation spéciale¹³.

13. UNESCO, *Situation actuelle et tendance de la recherche dans le domaine de l'éducation spéciale*, op. cit., p. 71.

Un secteur en pleine jeunesse

Dans l'Occident européen essentiellement rural d'avant le XIX^e siècle, la pression des besoins matériels, souvent mal assurés, passait avant l'instruction des enfants dans la plupart des familles; la pitié de l'entourage aidait les plus déshérités à survivre. Seules, quelques initiatives collectives suscitées par la charité chrétienne s'étaient développées : maisons d'accueil des enfants abandonnés, institutions pour sourds ou aveugles.

Les sociétés ne commencèrent à s'intéresser à l'éducation des handicapés qu'après 1870, quand l'évolution technique requit la formation d'une main-d'œuvre instruite : la généralisation de l'enseignement primaire¹⁴ posa le problème de l'instruction des enfants atteints de débilité mentale ou d'infirmités physiques.

Les misères de la guerre de 1914-1918 et des révolutions qui suivirent suscitèrent un immense effort de rééducation des millions d'enfants laissés sans foyer¹⁵ et conduisirent à une conception plus humaine du traitement des troubles du caractère et de la délinquance juvénile.

Après 1945, non seulement les gouvernements, mais aussi les organisations internationales nées de la Seconde Guerre mondiale proclament et manifestent leur intérêt pour les efforts de prévention et de traitement des formes d'inadaptation. L'article 26 de la Déclaration universelle des Droits de l'homme ne sera pas une simple affirmation d'intention. Dès 1948, l'UNESCO soutient des associations vouées à la protection de l'enfance et à l'aide aux handicapés mentaux.

Peu à peu, l'apport de travaux scientifiques permet d'abandonner le fatalisme découragé à l'égard de beaucoup de formes de handicaps. On parvient à démutiser la plupart des enfants sourds par l'utilisation optimale des restes de leurs possibilités

14. L'obligation scolaire fut votée par le Parlement en Angleterre dès 1876, en France en 1882.

15. A. MAKARENKO, *Poème pédagogique*, Éditions en langues étrangères, Moscou, 1953.

auditives¹⁶. Des biologistes, des neurologues, des psychiatres ont pu déceler les causes de certaines anomalies mentales et suggérer des moyens de prévention ou de traitement. Les travaux de Zazzo¹⁷ et de son équipe, en introduisant le concept d'hétérochronie du développement, montrent que tout enfant arriéré présente des virtualités qu'il s'agit de faire éclore et de développer grâce à une éducation appropriée. Les psychologues et les sociologues estiment que, presque toujours, les troubles du caractère ont leur origine dans des carences affectives et, en conséquence, peuvent être éliminés ou atténués grâce à une patiente rééducation.

On se rend de mieux en mieux compte que, dans le domaine de l'éducation spéciale, la fréquence des échecs tient moins aux déficiences des élèves qu'à l'insuffisance des méthodes¹⁸.

Certes, les dépenses engagées dans le traitement des enfants handicapés sont lourdes. Mais elles se soldent par un bénéfice appréciable chaque fois qu'elles conduisent à former un adulte adapté qui, sans cela, constituerait une charge financière permanente pour la société. Les progrès de la préparation et de l'orientation professionnelles dans l'enseignement spécial sont encourageants à cet égard.

Du fait de sa jeunesse et de son évolution buissonnante, l'enseignement aux handicapés connaît encore maintes faiblesses et, en particulier, un manque d'unité.

De toute évidence, une formation spécialisée des éducateurs s'impose. Pour beaucoup de handicapés physiques, le niveau d'enseignement est le même que pour les non-handicapés, mais une technique d'enseignement particulière (plus qu'une méthode générale différente) est nécessaire (enseignement aux aveugles, aux mal-entendants, à certains infirmes moteurs cérébraux). Pour les handicapés mentaux légers, il s'agit souvent plus

16. Cf. O. PERIER, *La Perception vibro-tactile. Oto-rhino-laryngologie*, 1972, pp. 645-656.

17. Cf. R. ZAZZO *et al.*, *Les Débités mentales*, A. Colin, Paris, 1969.

18. UNESCO, *Situation actuelle et tendance de la recherche...*, *op. cit.*, p. 19.

d'individualiser, d'adapter l'enseignement ordinaire, que de mettre en œuvre des méthodes fondamentalement différentes. Par contre, les handicapés profonds appellent des stratégies spécifiques.

L'action de toutes les institutions converge vers deux buts :

— conduire les enfants et les adolescents qui leur sont confiés vers l'autonomie, quelle que soit la nature des handicaps dont ils sont affectés ;

— amener chacun d'eux à la santé mentale et à l'intégration harmonieuse au sein de la société. Pour préparer cette intégration, il est nécessaire de ménager, à côté des traitements individuels, de nombreuses activités appelant le travail de groupe, la coopération, l'entraide. L'enkystement dans la solitude menace le handicapé.

Sélection et préparation du personnel

Les difficultés inhérentes à l'enseignement spécial s'ajoutent à la complexité déjà si grande de l'enseignement ordinaire. Ainsi, l'éducation spéciale implique, chez les personnes qui s'y consacrent :

— La synthèse d'une large culture, de la finesse d'intuition psychologique et de la souplesse d'adaptation à des situations mouvantes (flexibilité)¹⁹.

— La capacité de pratiquer un vaste ensemble de styles d'enseignement, de programmer seul ou en équipe des apprentissages adaptés à chaque type de handicap, voire à chaque individu.

— La volonté permanente de progrès dans une tâche toujours laborieuse, où les acquisitions, généralement fragiles, doivent être incessamment fortifiées.

— Un caractère ouvert à la coopération avec toutes les

19. Par flexibilité, on entend ici « la capacité de structurer, déstructurer, restructurer un ensemble jusqu'à en épuiser toutes les possibilités ; une certaine conscience des conséquences est toujours présente » (J. DELTOUR, Conférence, 1973).

instances œuvrant à l'épanouissement des enfants qui leur sont confiés.

— Une persévérance sans faille vers le mieux à travers toutes les difficultés, renaissant après chaque déception.

De telles qualités se rencontrent seulement chez une élite dotée d'une exceptionnelle valeur humaine²⁰. L'opinion la plus répandue est que les qualités nécessaires commencent à se dessiner avant le désir de se consacrer aux handicapés et aux inadaptés, la préparation psychopédagogique venant enrichir et préciser ces tendances favorables.

La question est cependant importante. Il semble qu'un nombre non négligeable de candidats soient attirés vers les institutions spéciales par des mobiles étrangers à une saine vocation : enseignants déçus par des insuccès dans les écoles pour normaux et espérant réussir dans une autre voie ; maîtres dont la santé mentale est ébranlée et qui croient résoudre leurs problèmes personnels au contact des enfants inadaptés.

On s'est efforcé de recourir à des méthodes psychotechniques pour opérer une sélection objective. Elles se sont révélées de validité insuffisante. Quant aux examens de psychologie profonde de la personnalité, ils sont longs et leurs données sont seulement négatives ; on n'est arrivé jusqu'ici qu'à des signes de contre-indication. A défaut de moyens de sélection sûrs, on a parfois recours à des précautions de caractère empirique. Ainsi, en France, les candidatures des enseignants à des cours de formation spéciale font l'objet d'enquêtes auprès d'inspecteurs du ressort.

La Fédération internationale des communautés d'enfants recommande²¹ l'organisation de stages de sensibilisation au cours desquels les candidats prendraient un contact réel avec des groupes d'enfants inadaptés ou handicapés. Pareils stages ne permettent pas de se décider réellement « en connaissance de cause », mais, pour les candidats enseignants, ils permettent d'éprouver une première fois la vocation et, pour ceux qui les

20. Voir M. FRANÇOIS, « La valeur humaine », dans *Communautés d'enfants*, 1973, 2.

21. Voir *Communautés éducatives*, 1973.

observent, de tirer les premières conclusions sur leur adaptabilité.

Quelles devraient être les lignes de force de préparation à l'enseignement spécial ?

En ce qui concerne l'organisation des programmes, un problème délicat se pose quant à l'équilibre entre une formation polyvalente et une initiation spécifique. La tendance actuelle, avec certaines variantes selon les pays et les catégories d'institutions, est à la distribution des matières en trois phases successives : cours communs, préparations spécifiques, stages. Commencer par une formation relativement générale se justifie par plusieurs arguments :

— de nombreux enfants entrés dans l'enseignement spécial présentent plusieurs formes de handicaps, ce qui exclut une préparation unilatérale ;

— depuis plusieurs décennies, la recherche a conduit à la distinction d'un nombre de plus en plus considérable de handicaps ; cette diversité exige une grande variété de traitements et de moyens éducatifs. Par exemple, une enquête menée par Segal a relevé l'existence en Grande-Bretagne de cent quarante-six espèces d'établissements s'adressant aux inadaptes²².

L'unité d'action est un postulat indispensable dans cette éducation particulièrement difficile. Elle concerne toutes les instances œuvrant, à quelque titre que ce soit, à l'intérieur d'une institution, au sauvetage des enfants qui lui sont confiés. Elle implique une totale harmonie quant aux objectifs et un très large accord quant à la stratégie des actions²³.

Nous avons vu que, dans les écoles pour normaux, la

22. Cf. S.S. SEGAL, *No Child is Ineducable*, Pergamon Press, Oxford, 1967.

23. Cf. LINSTER : « Cette communauté de connaissances spéciales de base dont on voit l'intérêt, ne fût-ce que par rapport à d'éventuels reclassements des professionnels plus tard, dans d'autres options, est d'autant plus nécessaire que nous savons tous que les cas d'enfants présentant des handicaps associés ou multiples deviennent de plus en plus nombreux et ont même tendance à devenir un des signes distinctifs de l'évaluation des symptômes d'inadaptation de nos jours » (Symposium de Luxembourg : *La Formation du personnel intervenant directement dans l'éducation des enfants atteints d'arriération mentale modérée et sévère*, mars 1971).

tendance est de substituer des équipes d'enseignement à l'action de maîtres isolés. Dans l'enseignement spécial, cette mesure devient une nécessité absolue. En particulier, le problème majeur de la santé mentale des inadaptes et des handicapés et celui de leur insertion sociale satisfaisante nécessitent l'étroite coopération des maîtres, des éducateurs, des assistants sociaux, des familles, des collaborateurs médicaux et même du personnel de service. Chacun ne connaît qu'une partie des facteurs complémentaires entravant le plein épanouissement des enfants : la documentation mutuelle est indispensable pour élucider chaque cas-problème ; la stratégie d'un traitement étant décidée, le succès s'ensuivra seulement dans la mesure où tous accomplissent leur rôle dans la coordination d'une équipe tendue vers le même but.

Pendant la première phase de leur formation, les visites et les cours auront incliné les étudiants à un choix parmi les groupes de handicaps auxquels ils peuvent se consacrer. La préparation spécifique porte sur les problèmes posés par l'éducation des enfants de cette catégorie : leur état physique, leurs difficultés psychologiques, la didactique du traitement et des apprentissages, les moyens technologiques utilisables tant dans l'enseignement que dans l'orientation professionnelle. Il va de soi que les programmes réserveront une place non négligeable à des travaux pratiques dans les institutions en vue de conduire les candidats à une familiarisation progressive à la mission vers laquelle ils se sentent attirés.

En général, du moins pour les formes d'inadaptation psychologique, on s'efforce d'éviter une spécialisation trop étroite : l'apport des recherches scientifiques peut provoquer des reconversions plus aisées pour ceux dont la préparation a été plus souple. En outre, on s'efforce de grouper les matières en quelques départements, en vue de préserver l'unité des programmes.

Plus que partout ailleurs, les futurs enseignants ne peuvent atteindre une véritable qualification dans la spécialité choisie qu'en travaillant le plus possible sur le terrain : la façon de créer et de maintenir dans une classe ou un établissement un climat affectif ne peut être connue et assimilée que par une pratique d'une durée suffisante. Dans des domaines où la science n'a

encore taillé que de rares sentiers, bien des pratiques peuvent seulement être maîtrisées par des essais dont les résultats sont évalués par l'intéressé lui-même et améliorés grâce aux conseils d'un collègue compétent. (Une solide formation de base est d'autant plus nécessaire que le terrain d'application est peu sûr.)

Pour faire acquérir le savoir-faire indispensable, il est important de prévoir « un stage d'imprégnation » au cours duquel l'aspirant assumera la responsabilité d'une classe ou d'un groupe dans une institution de valeur et avec l'aide confraternelle d'un conseiller qualifié. Au terme de cette ultime période, le candidat pourrait estimer lui-même s'il possède réellement le « supplément d'âme » pour embrasser la carrière. Naturellement, ce stage serait entièrement rémunéré²⁴.

Afin de garantir l'unité d'action des personnes œuvrant dans un type d'institution, il serait souhaitable de prévoir la formation des enseignants, des éducateurs et des assistants sociaux spécialisés au sein du même établissement. Certains cours seraient communs et, surtout, l'entraînement à l'examen de cas-problèmes s'effectuerait dans des groupes composites au sein desquels s'apprendrait la coopération indispensable de toutes les instances intéressées au dénouement de telles situations.

En principe, l'université est la mieux qualifiée pour prendre en charge la préparation du personnel d'enseignement, d'éducation et d'aide sociale aux enfants, aux adolescents et aux adultes déficients ou handicapés :

— Par le prestige et le niveau de son enseignement, elle peut le mieux amener dans les institutions spéciales des candidats de qualité, capables de s'adapter à des situations imprévues, aux innovations et aux progrès futurs de la science.

— Ses sources de documentation lui permettent d'avoir rapidement connaissance des études originales, d'en contrôler la validité et d'en assurer la diffusion et la mise en application.

— Elle est la mieux qualifiée pour entreprendre des investigations et pour grouper autour d'elle une équipe d'établissements

24. En fait, le modèle de Frey que nous avons fait nôtre (voir p. 46) s'applique ici aussi.

capables de coopérer à des recherches de développement, celles dont le besoin est le plus urgent.

Mais, dans cet enseignement jeune plus encore que dans les établissements pour normaux, une période de transition est nécessaire. La pénurie actuelle de personnel s'aggraverait encore si les exigences d'une formation au niveau supérieur étaient brusquement imposées. Ainsi, en Belgique, l'État a nommé bien des personnes non diplômées à la direction d'institutions pour handicapés mentaux. En France, en 1970, sur 10.910 postes budgétaires d'éducateurs spécialisés, 50% seulement étaient occupés par du personnel qualifié.

Le rapprochement entre l'enseignement spécial et l'université pourrait être favorisé par les initiatives suivantes : — prise en charge immédiate de la formation des cadres (directeurs d'établissement, inspecteurs); — dissémination d'informations scientifiques sous une forme accessible au personnel actuel des institutions; organisation de séances d'initiation aux nouveautés à l'intention des praticiens; association des enseignants à des travaux de recherche et de développement.

De telles formules transitoires existent en France, où des initiatives partent du ministère de l'Éducation nationale, et en Grande-Bretagne où certaines universités, en accord avec des collèges d'éducation de leur région, ont mis au point un système de cours répondant à la diversité des besoins et des niveaux.

Assurer une solide formation scientifique, en maintenir le niveau par le perfectionnement permanent sont des conditions nécessaires, mais non suffisantes pour garantir l'excellence du personnel des institutions. Ici plus qu'ailleurs, les connaissances et les capacités des enseignants et des éducateurs représentent seulement un potentiel valorisé par l'intensité de la vocation. Mais celle-ci est une plante délicate facilement étioyée au souffle des déceptions et des conflits. Aussi, des mesures doivent-elles être prises en vue d'attirer une élite dans les établissements consacrés aux handicapés et aux inadaptés, et afin de les aider à préserver leur « supplément d'âme » à travers les brouillards et les tempêtes de l'existence. La création de services de guidance s'impose.

Un travail accompli dans des conditions particulièrement

difficiles et l'exigence d'une préparation supplémentaire doivent entraîner une rémunération plus élevée pour les maîtres de l'enseignement spécial que pour les autres. Ce n'est pas encore le cas dans plus d'un pays d'Europe.

Dans l'enseignement spécial, où le dynamisme stimulant est une qualité essentielle, les élans sont exposés à perdre leur force tonique sous le poids des fatigues du métier et aussi des aléas de la vie familiale. Aussi faut-il prévoir la possibilité du reclassement dans des établissements pour normaux.

NOTE

Dans la situation actuelle, la préparation des maîtres de l'enseignement spécial s'opère selon des exigences de durée et de niveau scientifique très variables selon les pays. Les exemples suivants concrétisent cette situation et permettent de mieux prendre conscience du chemin qui reste à parcourir pour arriver aux modes de formation que nous préconisons.

En France, la préparation à l'enseignement spécial peut s'effectuer en quatre mois à temps plein, stages non compris; elle est assurée dans des établissements dépendant du ministère de l'Éducation nationale.

En Belgique, la préparation est laissée à des initiatives privées ou à des services provinciaux et s'étale sur deux ou trois années à temps partiel.

Le contenu des programmes de formation n'est pas encore unifié dans beaucoup de pays d'Europe. Souvent, des désaccords surgissent entre des ministères de tutelle, surtout la Santé et l'Éducation, soit au sujet des critères d'admission des enfants, soit à propos de la substance et de l'organisation des cours.

En Angleterre, la National Union of Teachers a proposé, à la suite de travaux de commissions officielles²⁵, un plan d'études conduisant au diplôme d'enseignement aux déficients mentaux; on en trouvera ci-après les grandes divisions²⁶:

- la santé de l'enfant;
- le développement normal des enfants;
- développements récents de la pensée psychologique;
- psychologie de l'enfant handicapé;

25. Voir *Half Our Future (The Newson Report)*, The Central Advisory Council for Education, Londres, 1963.

26. Cf. S. S. SEGAL, *No Child is Ineducable*, op. cit.

- méthodes d'éducation dans l'école spéciale;
- dossiers individuels;
- acquisitions et tests pédagogiques;
- connaissance d'un large éventail d'activités pratiques, leur importance et leur valeur thérapeutique dans l'éducation des handicapés;
- la vie quotidienne et ses problèmes, en externat et en internat;
- l'entrée de l'enfant handicapé dans des emplois et dans la vie communautaire;
- les dispositions légales concernant les soins aux handicapés;
- visites d'établissements.

De tels cours sont donnés selon un programme plus ou moins inspiré de ce schéma dans plusieurs collèges pédagogiques²⁷. L'Institut d'éducation de l'université de Londres organise en outre des cours conduisant, en une année à temps plein et deux années au moins à temps partiel, au diplôme d'éducation pour un type d'inadaptation déterminé²⁸: enseignement aux sourds et malentendants, réhabilitation éducative de la jeunesse, enseignement aux enfants inadaptés, enseignement aux handicapés physiques, enseignement aux handicapés mentaux. Le plan d'études de cette dernière section comprend: a) des cours et séminaires sur les matières suivantes: psychologie, organisation scolaire, éducation des déficients mentaux, aspects sociaux et administratifs; b) des travaux pratiques et des visites; c) un enseignement supervisé dans des classes et écoles spéciales.

Les réalisations européennes que nous venons d'évoquer semblent maigres à côté des efforts déployés aux États-Unis et au Japon²⁹. Dans ce dernier pays existent depuis plusieurs années déjà des programmes de quatre ans (universités ou facultés) préparant à l'enseignement des aveugles (deux programmes), des sourds (six programmes), des MIM³⁰ (quarante-huit programmes), des infirmes (trois programmes), des enfants présentant des troubles du langage (quatre programmes) et des grands malades (un programme). Trois

27. Voir University of London, Calendar 1972-1973. Departments and Colleges, pp. 109 ss.

28. *Ibid.*, pp. 72-73.

29. Voir à ce propos: S. TAKAKURA, *Tendances nouvelles en matière de formation des enseignants au Japon*, op. cit., pp. 35-37.

30. Mentaux, Infirmes, Malades.

programmes d'études supérieures destinés aux enseignants des écoles spéciales viennent encore d'être créés.

C'est nettement ici que se préfigure la formation des maîtres de l'enseignement spécial de l'an 2000.

III. LES MAÎTRES COMME ANIMATEURS CULTURELS ET COMME CHARGÉS DE FORMATION CONTINUÉE

A une conception unitaire de l'éducation s'étendant à la vie entière, on est tenté de faire correspondre une unité fondamentale de la fonction enseignante. Nous avons d'ailleurs préconisé, au chapitre III de la section II, une sorte de tronc commun dans la préparation de tous ceux qui éduquent systématiquement.

Les enseignants du primaire, du secondaire et du tertiaire pourront-ils aussi être des animateurs culturels et des chargés de formation continuée? La réponse n'est pas simple.

Animateurs culturels

On entend par animation culturelle « les pratiques nouvelles qui s'appliquent à aider l'homme à comprendre son environnement social, économique, politique, juridique et culturel, à prendre conscience des problèmes qui y sont posés, de quelle manière et par qui ils sont posés, comment, par quels moyens on peut les résoudre. Il s'agit manifestement d'un élargissement de la notion et des champs de la culture et de l'éducation³¹. » Cet élargissement s'adresse à *tous* les groupes.

Pour éviter que des enfants ne soient laissés à l'abandon, soit que leurs parents travaillent ou se désintéressent de l'éducation, l'adoption de la semaine de cinq jours dans l'enseignement primaire belge a été accompagnée de l'organisation d'activités culturelles libres. A cette occasion, on a observé que les maîtres formés pour l'enseignement systématique (et les institutions traditionnellement chargées de les préparer) se sont trouvés fort

31. M. DEPREZ, *Action culturelle et éducation permanente*, 1974 (communication personnelle).

dépourvus en matière d'animation culturelle, à tel point que la préparation a dû être confiée au service d'animation du ministère de la Culture. On sait aussi que les instituteurs et les professeurs d'enseignement secondaire n'ont pas très souvent réussi, jusqu'à présent, à animer des groupes d'adolescents ou d'adultes, de façon efficace et durable.

On a conclu, provisoirement au moins³², en Belgique comme dans nombre d'autres pays, que les situations, les besoins, les intérêts et la façon d'y répondre différaient tellement entre l'école traditionnelle et le groupe d'animation que ces deux modes d'éducation appelaient des types d'éducateurs nettement différents.

On peut toutefois se demander si cette scission entre l'« instructionnel » et le culturel est saine et si elle n'est pas aujourd'hui rendue nécessaire par une perte de validité progressive et de plus en plus accusée, de la façon actuelle d'enseigner. Ne peut-on formuler l'hypothèse que, par leur caractère actif, souple, peu directif, individualisé, coopératif au niveau de la gestion et de l'exécution, les méthodes d'animation culturelle qui se précisent de mieux en mieux préfigurent les méthodes d'enseignement de l'an 2000?

La question semble d'autant plus pertinente que si, comme nous l'avons déjà vu, l'école cesse d'être seule le centre principal des apprentissages cognitifs systématiques³³, pour jouer un

32. « La Conférence a estimé que ce serait une erreur d'insister trop sur le caractère distinct de l'éducation des adultes puisque l'éducation doit être conçue comme un processus continu qui intéresse tous les groupes d'âge. Cependant, l'éducation des adultes — qui ne représente qu'une étape de ce processus continu — bénéficie traditionnellement d'une aide et d'une attention très inférieures à celles qui sont accordées aux autres formes d'éducation. Tant que ce déséquilibre persistera, l'éducation des adultes devra faire l'objet d'un traitement particulier » (UNESCO, Conférence générale de Tokyo, 1972, Rapport général, point 55).

33. « Il est tout à fait concevable que chaque communauté aura un centre d'apprentissage et que les maisons particulières contiendront des consoles électroniques qui lui seront connectées. Ce centre d'apprentissage ne fournira pas seulement un vidéo contrôlé par ordinateur, une bibliothèque d'enregistrements et de microfiches, mais permettra également l'accès aux réseaux de télévision nationale. Il est même possible que la technologie avancée ramènera la famille

rôle accru de centre de documentation, de coordination et d'animation socio-culturelle, le pont semble tout naturellement jeté avec l'éducation des adultes.

Dans ce contexte, la formation des maîtres se trouve devant un choix crucial : ou bien elle adopte l'hypothèse qu'enfants et adolescents doivent recevoir une éducation systématique dont l'ampleur et la variété des contenus limitent fortement la liberté de l'action enseignante et entraînent une certaine rigidité didactique propre à l'éducation scolaire, ou bien elle adopte l'hypothèse que les méthodes d'animation culturelle s'appliquent aussi à la situation scolaire, ce qui implique une modification profonde de la philosophie de la formation traditionnelle des maîtres.

Nous estimons que cette seconde hypothèse est la plus recevable et les propositions de formation émises à la section II s'inspirent déjà de cette position, sans pourtant épouser complètement les modes de préparation des animateurs qui vont être mis en œuvre en Belgique³⁴. Nous considérons toutefois que la nouvelle forme d'enseignement ne doit pas entraîner une perte de qualité de la formation dans le domaine cognitif. En outre, une vigilance permanente devra prévenir l'amateurisme. Une expérimentation rigoureusement contrôlée s'impose ici aussi.

Bref, il n'est nullement exclu que les deux types de formation se rapprochent de plus en plus dans leur esprit et dans une partie importante de leur contenu. Si la jonction s'opère, le champ d'action et de reconversion possible des enseignants s'élargit d'autant.

Pendant une période transitoire, les enseignants et les spécialistes chargés de les aider — évaluateurs, spécialistes de la technologie éducative, chercheurs... — pourraient devenir les collaborateurs des animateurs pour qui ils prépareraient, par exemple, les unités d'apprentissage multimedia (*packages*).

au centre du processus comme unité fondamentale de l'apprentissage » (J. GOODLAD. « Learning and Teaching in the Future », dans *Journal of the National Education Association*, 57, 1968, pp. 48-50).

34. Cf. Rapport 73-0.036 du Service national de l'éducation permanente de Belgique.

Chargés de formation continuée

Alors que l'animation culturelle se déploie en un éventail d'activités multiformes, recouvrant, en principe au moins, l'ensemble complet de l'acquis de notre civilisation (d'où l'activité culturelle se déroule souvent en dehors du domaine de spécialisation ou d'activité professionnelle habituelle de l'individu), la formation continuée est conçue ici comme prolongation, mise à jour, épanouissement des apprentissages orientés et déterminés en cours de scolarité.

Cette continuité même avec l'éducation scolaire facilite grandement l'intervention des enseignants dans un style plus traditionnel. Il est caractéristique d'observer, par exemple, combien des universitaires, parfois diplômés de longue date et exerçant une activité professionnelle considérable, voire prestigieuse, se réinsèrent avec une apparente facilité dans une relation de « recyclage » très semblable à ce que fut la relation professeur-étudiant dans le cycle supérieur des études universitaires initiales.

Il est vraisemblable que la technologie éducative prendra en charge une part grandissante de la formation continuée. De nouveau, c'est peut-être à ce niveau que l'intervention des enseignants sera la plus large. Mais, avant d'y arriver, ils devront non seulement avoir appris les techniques de construction rationnelles d'unités multimedia, y compris l'élaboration des moyens d'évaluation de leur efficacité, mais ils devront surtout mettre au point des stratégies méthodologiques qu'ils sont encore très loin de dominer.

IV. LES AUXILIAIRES D'ENSEIGNEMENT³⁵

« Les auxiliaires d'enseignement sont ordinairement employés à temps partiel, pour remplir diverses fonctions. Mais, essentiellement, on leur demande de débarrasser les enseignants à temps plein d'une partie des travaux routiniers qui leur prenaient tant de temps. Les auxiliaires peuvent se charger de travaux de secrétariat (contrôle des présences, transcription des notes d'évaluation, correction de travaux, reproduction de notes de cours). Ils peuvent aussi assister les maîtres dans leur enseignement : surveillance des exercices de systématisation, aide à certains élèves en difficulté, correction de travaux de langue maternelle. L'auxiliaire peut être adjoint à un seul enseignant ou à un groupe. »

A. YATES³⁶.

Encore très peu répandus, surtout dans l'enseignement fondamental, les auxiliaires d'enseignement sont probablement appelés à jouer un rôle croissant dans notre vie scolaire. Les raisons en sont à la fois pédagogiques et économiques.

Au terme d'essais soigneusement contrôlés, D. Turney conclut³⁷ qu'adjoindre au minimum une secrétaire pour sept instituteurs, à l'école primaire, entraîne plusieurs effets nettement bénéfiques :

— Plus grande disponibilité aux innovations méthodologiques.

35. « Afin de permettre aux enseignants de donner tous leurs soins à leurs tâches professionnelles, les établissements scolaires devraient disposer d'un personnel auxiliaire, chargé des fonctions étrangères à l'enseignement » (UNESCO, *Recommandations concernant la condition du personnel enseignant*, Paris, 5 oct. 1966, p. 31).

36. A. YATES, *The Organization of Schooling*, Routledge and Kegan, Londres, 1973, p. 168.

37. Cf. D. T. TURNAY, « A Study of The Classroom Use of Secretarial Help », dans *Bulletin of the NASSP*, 44, 1960, pp. 335 ss.

— Essais expérimentaux plus nombreux de nouveaux matériels scolaires.

— Évaluations plus fréquentes.

— Plus de travail individualisé ou par petits groupes.

— Meilleure exploitation des ressources éducatives existant en dehors de l'école.

D. Turney observe enfin qu'une aide de secrétariat apporte un soulagement considérable aux enseignants chargés de classes très peuplées.

A plusieurs reprises déjà, la nécessité de constituer des équipes d'enseignement est apparue au cours de la présente étude. Cette nécessité a été justifiée par la volonté de toujours mieux coordonner et intégrer les efforts d'éducateurs toujours mieux qualifiés et de supprimer les frontières artificielles entre les branches traditionnelles du savoir. De telles équipes, exploitant le maximum de ressources technologiques, ont souvent besoin de spécialistes, principalement d'ingénieurs de l'éducation et d'évaluateurs.

A un autre niveau de considérations, les enseignants formés comme on le préconise ici coûtent cher. Dans l'industrie, on ne rêve pas de faire dactylographier le courrier ou imprimer les circulaires par les ingénieurs. Pourquoi le faire à l'école ?

De toute évidence, les auxiliaires qui participent directement à l'enseignement doivent se préparer à leur mission par la première ou la seconde voie de la formation.

Le temps, mal investi dans l'organisation actuelle de l'enseignement, est probablement beaucoup plus important qu'on ne l'imagine habituellement. Après avoir étudié de façon approfondie l'emploi du temps des instituteurs anglais, S. Hilsun et B. Cane³⁸ estiment que ces maîtres consacrent, en moyenne, une heure et quarante et une minutes par jour à des travaux routiniers, à des tâches administratives et à des surveillances. Il n'est pas certain que toutes ces activités puissent être confiées à des « petites mains », mais vu l'importance du temps en question, un examen approfondi s'impose. Des expériences de remplacement devraient être systématiquement tentées.

38. Cf. S. HILSUM et B. S. CANE, *The Teacher's Day*, NFER, Londres, 1971.

SECTION III

LA FORMATION CONTINUÉE

CHAPITRE PREMIER

POSITION DU PROBLÈME

Introduction.

Le désir de perfectionner leur savoir et leurs habiletés semble avoir toujours habité les hommes de bonne volonté. Toutefois, jusqu'à ces dernières décennies, et en raison de la grande stabilité des besoins et des connaissances acquises initialement, le perfectionnement procédait souvent de l'ornementation de l'esprit, d'un approfondissement tantôt bénéfique, tantôt gratuit, mais presque jamais nécessaire.

Les choses ont bien changé et la formation continuée de tous les citoyens est devenue un des problèmes cruciaux de notre temps. Dans bien des cas, la nécessité vitale a pris la place du souci d'ornement...

Peut-être plus encore que pour d'autres professions, la formation continuée s'impose pour les enseignants.

Option méthodologique fondamentale.

Avant même de nuancer la terminologie ou d'examiner quelles institutions officielles ou quels groupements spontanés seront le siège de la formation continuée, une option méthodologique fondamentale s'impose. De même que l'activité et l'engagement personnels sont tenus pour conditions *sine qua non* de l'efficacité de la formation initiale et de la pratique quotidienne, de même la formation continuée doit être prise en main par les enseignants et être *leur* problème et *leur* souci.

Si nous voulons que les élèves fassent leurs propres observations, apprennent à apprendre par eux-mêmes, à trouver l'information dont ils ont besoin pour s'attaquer aux problèmes qu'ils ont appris à découvrir, à rechercher et à utiliser un *feed-back* sur l'effi-

capacité avec laquelle ils atteignent le but poursuivi, à être inventifs et créatifs, à collaborer efficacement avec d'autres pour poursuivre un objectif, il faut d'abord qu'ils travaillent avec des enseignants qui, eux-mêmes, exercent continuellement ces activités. Nous ne devons pas les confier à des maîtres qui attendent d'interminables cours de formation continuée où on les gavera de connaissances, et où ils subiront des examens sur des choses qu'ils auront apprises sans qu'elles les aident à exercer plus efficacement leur métier¹.

On ne perdra donc jamais de vue qu'avant et au-delà des institutions, des méthodes et des dispositions dont il va être question par la suite, le principe de l'autogestion ou de la participation délibérative domine, au même titre que le principe de la motivation. Cette règle s'applique aussi aux « cours » universitaires dont les objectifs feront l'objet d'une négociation préliminaire et dont l'organisation sera arrêtée de commun accord entre les membres du groupe prêts à s'engager dans une activité coopérative, auprès d'un maître ou dans un département qu'ils auront *choisi*. Une technologie toujours plus puissante aidera d'ailleurs à individualiser les projets.

Pareille politique ne se nourrit pas de désordre, et encore moins d'anarchie. Elle correspond, au contraire, à une maturité et à une émancipation saine d'individus responsables, recherchant les moyens d'éducation les plus efficaces et les plus adaptés à leurs problèmes et à leur personnalité.

Définitions².

Dans le présent ouvrage, l'expression *éducation* ou *formation permanente* est la plus générale et comprend la *formation initiale* et la *formation continuée*.

La formation continuée comprend, à son tour, le *perfectionnement* et le *recyclage*.

L'emploi du mot *recyclage* ne paraît indiqué que là où, à la

1. J. RAVEN, Communication personnelle du 30 novembre 1973.

2. Cf. G. DE LANDSHEERE, *Recherche opérationnelle et formation continuée des enseignants*, CACEF, Namur, 1973, p. 3. On consultera aussi : J. CARDINET, *La Terminologie de l'éducation*, IRDP, Neuchâtel, 1974.

suite d'une carence initiale grave, d'un changement profond et rapide de la connaissance, ou d'une modification radicale des programmes scolaires, la formation des maîtres se révèle insuffisante ou devient caduque. Comme le remarque M. Richelle, « les situations qui rendent le recyclage nécessaire sont par nature des situations de crise, appelant des solutions d'urgence, qui ne correspondent pas nécessairement aux exigences d'une formation permanente idéale³ ».

Avec K. Frey, nous avons observé que l'on peut regretter la distinction entre formation initiale et formation continuée. Il serait sans doute préférable de ne parler que de formation, entendant qu'elle est nécessairement permanente.

3. G. DE LANDSHEERE, *Recherche opérationnelle...*, *op. cit.*, p. 3.

CHAPITRE II

DISPOSITIONS INSTITUTIONNELLES

A. DURÉE

Si l'on fixe à 40 heures la durée hebdomadaire du travail de l'enseignant, temps comprenant les heures d'enseignement proprement dites, les travaux de préparation et d'évaluation, et le temps de formation continuée, et si celle-ci — comme nous le recommandons — est fixée à 10% du total, l'enseignant y consacre donc une demi-journée par semaine.

Nous inspirant de K. Frey¹, nous estimons que ces demi-journées devraient être alternativement consacrées à l'information et au traitement de problèmes pratiques (préparation d'activités éducatives, évaluation, étude de cas...) en collaboration avec un professeur-conseiller.

Nous avons vu le rôle capital joué par les professeurs-conseillers dans la première partie de la formation des maîtres. Si l'on considère que la formation continuée se déroule principalement en groupes d'une quinzaine d'enseignants et si chaque professeur-conseiller reçoit trois de ces groupes par semaine, il anime donc environ cinquante enseignants en plus de ses autres tâches de formation et de recherche. Ce chiffre paraît raisonnable et rejoint l'estimation faite par G. De Landsheere² lorsqu'il dressa le plan général d'un réseau national de recherche opérationnelle en éducation pour la Belgique.

En plus du dixième du temps hebdomadaire consacré à la

1. K. FREY, *op. cit.* Voir schéma général de la carrière d'enseignement p. 46.

2. « L'expérience quotidienne de la recherche opérationnelle nous prouve qu'un chercheur jeune, travaillant à la limite de ses forces, ne peut animer plus de cinquante enseignants s'il veut entretenir avec eux une relation de travail effectif... » (G. DE LANDSHEERE, *Recherche opérationnelle...*, *op. cit.*, p. 14).

formation, les enseignants devraient jouir de longs congés périodiques (congés sabbatiques). Ils feront l'objet d'une discussion spéciale.

B. DANS QUELLES INSTITUTIONS ?

La répartition théorique

Nous avons vu, au chapitre de la formation initiale, comment la formation des maîtres pouvait être progressivement assurée par les universités ayant opéré leur fusion avec les anciennes écoles normales, qui subsistent d'ailleurs physiquement pour décentraliser les stages de pratique d'enseignement et les services de documentation et de formation continuée, et pour collaborer à la recherche opérationnelle et à la recherche de développement.

Dans un même ordre d'idées, une initiative britannique, les Centres d'enseignants (*Teachers Centers*), mérite une attention particulière et pourrait être généralisée d'ici l'an 2000, pour compléter le réseau universitaire de formation.

Les *Teachers Centers* sont des centres autonomes d'animation pédagogique, de recherche et de perfectionnement. Ils sont financés par l'État, sont gérés par les autorités locales et régionales et disposent de leurs propres bâtiments ou établissements près d'un collège pédagogique ou d'un institut universitaire³. Leurs services sont multiples : ils possèdent des bibliothèques et des salles de lecture ; ils peuvent prêter des moyens audiovisuels ; ils disposent de locaux pour les réunions de commissions. Leur fonctionnement est assuré par un directeur à temps plein assisté par des commissions de spécialistes bénévoles.

Selon l'objectif poursuivi, l'une des trois grandes agences de formation continuée (universités — « écoles normales » satellites — centres d'enseignants), auxquelles s'ajoute naturelle-

3. Cf. N. E. THORNBURY, *Teachers Centers*, Longmans and Todd, Darton, 1973. Selon E. King, il existait déjà environ cinquante centres dans le Grand Londres en 1973.

ment la technologie permettant le travail à domicile, jouerait un rôle prépondérant, mais non exclusif.

Parmi les objectifs, on retiendra d'abord les études théoriques, sanctionnées dans les universités par l'attribution d'unités capitalisables, études destinées, soit à l'approfondissement de la connaissance, soit à une spécialisation, soit à la qualification pour des promotions dans le cadre pédagogique ou administratif, soit à des reconversions vers la recherche ou d'autres secteurs professionnels.

Le perfectionnement professionnel ou socio-culturel se réaliserait principalement dans les anciennes écoles normales.

Enfin, les centres d'enseignants pourraient intervenir de façon décisive au moment de la première adaptation à la vie professionnelle.

Les groupements spontanés

Mais, à côté de ces trois types d'institutions, interviennent des groupements spontanés au sein desquels les enseignants prennent leur propre sort en main. Le phénomène n'est pas fondamentalement neuf, mais il peut cependant gagner une force nouvelle en voyant reconnaître officiellement ses apports, là où leur valeur est établie (selon des procédures elles aussi démocratiques).

La forme la plus ancienne de groupements spontanés est constituée par les *cercles d'études* dont certains virent le jour dès le XIX^e siècle. Les *coopératives de travail* et les *banques*⁴ *d'objectifs*, de *travaux*, *d'unités d'enseignement*, et *d'items d'évaluation* sont des organismes de dimension variable, où les maîtres peuvent aussi unir volontairement leurs efforts pour résoudre des problèmes que l'énergie d'un seul ne permet pas de surmonter.

4. Les coopératives fonctionnent selon le principe de l'entraide dans la réalisation d'un projet commun (par exemple, l'élaboration d'un manuel scolaire, de cours programmés, d'expériences scientifiques ou pédagogiques), tandis que les banques sont plutôt fondées sur la réciprocité; chacun peut y emprunter dans la mesure où il apporte au moins un minimum de contribution.

En matière d'innovation, de réformes pédagogiques, l'influence de tels groupes a parfois été considérable. On sait l'importance qu'elle prit, dans un passé récent, dans le mouvement d'Éducation populaire animé par Célestin Freinet.

Mais s'il importe de respecter la spontanéité de ces actions, il ne peut plus être question de spéculer sur l'idéalisme des enseignants, au point de les laisser investir indéfiniment une partie non négligeable de leurs ressources personnelles. Les centres d'enseignants, qui doivent d'ailleurs s'autogérer, offrent les locaux de rencontre; leur budget de fonctionnement sera ajusté en fonction de la valeur des activités qui s'y développent. Le directeur, responsable du centre, assurera la stimulation, l'animation et la coordination des activités.

Des institutions déjà en place

En matière d'éducation plus qu'en toute autre, on commet presque toujours une erreur en tentant de faire table rase du passé. On ne peut donc négliger les structures d'éducation permanente qui existent déjà et qui, consciemment ou non, portent la marque de l'histoire et de la philosophie de leur enseignement⁵. En voici quatre exemples :

En France.

La tradition française de forte centralisation se retrouve dans l'organisation de l'Institut national de recherche et de documentation pédagogique, et de ses Centres régionaux, créés à partir de 1957, au siège des académies⁶. Ce sont des établissements publics autonomes ayant leur budget propre assuré par le ministère de l'Éducation nationale. Leurs

5. Ce qui ne signifie pas que l'esprit traditionnel doit toujours être respecté. W. M. HOPMAN écrit, par exemple, à propos des Pays-Bas : « La structure d'un système d'éducation élitiste se retrouve dans notre système de formation des enseignants et se perpétue dans la formation continuée. » (*Note on Training and Re-Training of Teachers in the Netherlands*, Groningue, 1973, p. 7, ronéotypé.)

6. Notes rédigées d'après des renseignements aimablement fournis par M. Jeanblanc, directeur du Centre de recherche et de documentation pédagogiques de l'Académie de Lyon.

activités s'effectuent en coopération avec les services de l'Académie, d'une part, de l'Université, d'autre part.

Leurs attributions concernent la formation permanente des personnels attachés à l'Éducation nationale; elles sont définies par les services de l'Éducation nationale et par le ministère. Elles comprennent : des activités de coordination⁷; la responsabilité de l'éducation permanente du personnel enseignant, des directeurs, des services annexes; le fonctionnement de la recherche pédagogique dans le ressort de l'Académie.

Les apports à la formation permanente couvrent plusieurs départements et sont adaptés aux divers aspects des besoins :

1. Un service de documentation individuelle ou collective assume le prêt ou la fourniture de brochures, de livres, de règlements sur les activités pédagogiques : programmes, dispositions administratives, renseignements récents sur le contenu ou les méthodes d'enseignement. Il comprend une section très bien fournie concernant les moyens audiovisuels : indications tenues à jour relatives aux types d'appareils et à leurs caractéristiques; services de démonstration, d'initiation et, en divers cas, d'entretien. Il peut prêter des films, des disques, des cassettes, des bandes magnétiques.

2. Le Centre de recherche et de documentation pédagogiques est chargé, à la demande des services régionaux, de la formation initiale pour l'application des nouveautés, qu'il s'agisse de méthodes, de programmes ou de moyens technologiques modernes.

3. Il est responsable des activités de formation permanente⁸ dans l'étendue de l'Académie :

— stages inspirés par le ministère;

— initiatives régionales, en accord avec les recteurs; le programme en est établi lors de la confection du budget de l'année suivante; les participants sont des volontaires ou des enseignants désignés par l'inspection et les directions.

4. Le Centre assure l'organisation des recherches décidées administrativement au niveau national et académique⁹ :

7. Par exemple, ils sont chargés de coordonner l'action de l'inspection, des services de psychologie scolaire et des commissions médico-pédagogiques. De même, ils prêtent leur concours aux initiatives régionales des coopératives scolaires.

8. Au seul centre de Lyon, sept cents journées de stage ont fonctionné pendant l'année 1972.

9. Bulletin Académique d'Information. Recherche pédagogique. Préparation de l'année scolaire 1973-1974; circulaires du 1^{er} décembre 1971 et du 24 janvier 1973. Centre régional de recherche et documentation pédagogiques, Lyon, février 1973.

— Des recherches approfondies sont conduites par les deux services de recherche issus de l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques. En conséquence de la désignation des échantillons, les centres régionaux servent d'intermédiaires à l'expérimentation dans leur académie respective sous les directives des instances de Paris.

— Des recherches de deux services sont entreprises à l'intérieur de l'Académie.

a) Certaines sont suscitées spontanément par le Centre qui, après approbation du recteur, prévoit le déroulement financier et administratif en accord avec le Laboratoire de pédagogie expérimentale; ce dernier, au titre de conseiller permanent, participe à l'élaboration des programmes annuels et assure le contrôle technique de l'exécution. Les résultats sont publiés sous le label du centre et du laboratoire. Celui-ci a, en outre, la charge de la formation des chercheurs.

b) D'autres sont proposées par des équipes ou des chercheurs isolés; des dossiers sont soumis à des commissions mixtes spéciales, dont les conclusions sont examinées par le Conseil académique de la recherche pédagogique qui classe entre trois groupes les propositions :

- Le projet est considéré d'un intérêt tel que le centre est invité à le subsidier et à faciliter sa mise en œuvre;

- Les promoteurs sont simplement autorisés à le mettre en pratique;

- La proposition n'est pas retenue.

À Lyon, où le centre et le laboratoire siègent dans les mêmes locaux, une convention approuvée par le recteur définit avec précision le mécanisme de la coopération entre ces deux instances, la première dépendant du ministère de l'Éducation nationale, la seconde étant attachée à l'École pratique des Hautes Études, Institut de l'Université.

En Angleterre.

En face de l'organisation administrative rigoureuse du système français, les Anglais ont développé les activités de formation continue des enseignants dans un esprit plus empirique ou moins centralisateur.

Les collèges pédagogiques sont spécialement attentifs à établir et à maintenir des relations suivies avec le monde enseignant et le milieu social de leur entourage. Leurs programmes couvrent la plupart des modes de perfectionnement passés en revue dans le présent chapitre. On

prendra comme exemple le rapport annuel de l'École normale de Stockwell¹⁰.

Des « forums » de l'éducation réunissent les délégués du département, les jeunes enseignants et des stagiaires de dernière année. Les échanges de vues portent sur les impressions et les problèmes des débutants. L'association des anciens élèves organise des réunions semblables au cours desquelles un dialogue a lieu entre les jeunes et des enseignants chevronnés.

Des recyclages sont présentés selon un programme très varié¹¹; ils sont pris en charge par des fonds de l'institution, par le Département de l'Éducation, par l'Université, par les *Teachers Centers*. Leur durée est souvent d'un trimestre à temps plein ou en séances du soir. Les thèmes sont d'une très large diversité : tendances modernes d'un programme de l'enseignement primaire ou secondaire; difficultés en lecture et en orthographe; on trouve même l'apprentissage d'un instrument de musique. L'application de méthodes actives est facilitée par les apports de la bibliothèque, des collections et des moyens audio-visuels.

À chaque école normale sont adjoints quelques cours spéciaux conduisant à un diplôme certifiant une qualification plus complète ou permettant l'accès à une promotion dans la hiérarchie scolaire¹².

Le collège pédagogique abrite et soutient plusieurs cercles d'études animés par des professeurs de l'établissement ou de l'université de Londres. Leurs travaux sont diffusés sous forme de rapports ou présentés lors de séminaires ou d'expositions.

L'Institut d'éducation de l'Université présente aussi un large programme de cours et d'activités. En outre, il accorde des crédits aux chercheurs isolés pour des travaux limités. Enfin, pour ses propres programmes d'investigation, il recourt à des commissions comprenant des spécialistes des collèges pédagogiques ou même d'écoles de la région à côté des professeurs et des assistants responsables.

En dehors de ces activités volontaires, les *Teachers Centers* organisent des conférences et des projections de films, servent de lieux de rencontre avec les tuteurs. Ils accueillent des séminaires ou en confient le déroulement à des établissements scolaires qualifiés. Ils reçoivent sur rendez-vous des enseignants qu'ils aident à résoudre des problèmes individuels.

10. Cf. Stockwell College of Education, *Report of the Working of the College*, 1971-1972.

11. Cf. Stockwell College of Education, *In-Service Courses*, septembre 1972.

12. Cf. Stockwell College of Education, *Post-Graduate Courses*, 1973-1974.

En Suisse.

En Suisse, État fédéral, la coordination des activités de soutien au progrès pédagogique se dessine des régions vers un centre. Chaque canton a commencé par assurer ses propres services de formation permanente; en présence de la croissance des besoins, les autorités se sont rendu compte de l'insuffisance de leurs efforts. Les six cantons de langue française ont créé à Neuchâtel l'Institut romand de recherche et de documentation pédagogiques; le Tessin s'est associé à ce groupe¹³.

Cet organisme est placé sous l'autorité de la Conférence des chefs de département de l'Instruction publique et d'un Conseil de direction. Ces instances ont surtout pour tâche de fixer les priorités parmi les activités de l'Institut. À ses débuts, il comprend trois sections :

— La première s'occupe de recherche, avec la collaboration volontaire des membres de l'enseignement.

— La deuxième établit une bibliothèque et diffuse à l'intention du personnel une liste d'analyses des publications pédagogiques.

— La troisième est chargée de l'édition de matériel et d'ouvrages relatifs aux méthodes et aux programmes modernes.

Dès maintenant, des séances de recyclage sont régulièrement organisées.

Au Danemark¹⁴.

Au Danemark, le perfectionnement des instituteurs et des professeurs d'école normale a lieu à l'École royale d'études pédagogiques, institution dès maintenant très développée. Les professeurs d'enseignement commercial ou technique peuvent continuer leur formation dans une École nationale créée à cette intention, tandis que l'Association des professeurs de l'enseignement secondaire supérieur général organise des cours pour ses membres, en collaboration avec le ministère.

L'École royale d'études pédagogiques mérite une attention particulière en raison de l'influence considérable qu'elle exerce. À côté des travaux de recherche en éducation, elle offre du perfectionnement dans toutes les branches enseignées à l'école primaire ainsi qu'en psy-

13. Voir la revue *Éducateur*, octobre 1972, publié par l'Institut romand de recherche et de documentation pédagogiques.

14. Voir H. TORPE, *Further Training of Teachers in Denmark*. Conference on In-Service Training, Milan, 1973 (ronéotypé).

chologie, en science de l'éducation et en statistique. Elle prépare des maîtres pour l'enseignement spécial, et aussi des bibliothécaires scolaires, des psychologues scolaires, des futurs directeurs d'établissement, etc.

L'École royale a son siège principal et son centre de coordination à Copenhague, mais compte aussi sept branches provinciales. En 1973, le personnel de l'École royale se répartissait de la façon suivante : 25 professeurs ordinaires; 36 professeurs associés; 59 professeurs assistants; 22 chercheurs; 800 professeurs à temps partiel, dont 450 enseignant plus de 50 heures par an.

La plupart des activités se déroulent l'après-midi et en début de soirée; certaines sont cependant à temps plein. On distingue :

— Les cours annuels à temps partiel (2 à 6 heures par semaine) ou à temps plein (14 à 18 heures par semaine).

— Les cours de 70 heures et plus, en majorité à temps plein, répartis sur deux ou trois mois.

— Les cours de 20 à 60 heures, morcelés ou groupés selon les cas.

Parmi d'autres, le titre de licencié en sciences de l'éducation peut être acquis.

Annuellement, le nombre de participants se répartit approximativement comme suit : — cours annuels : 1.000; — cours de 70 heures et plus : 9.000; — cours de moins de 70 heures : 5 à 8.000. Ce qui donne un total de 15 à 18.000 participants, soit 35 à 40% des instituteurs en fonction.

Pour 1974-1975, le budget de l'École royale s'élève à 50 millions de couronnes auxquels s'ajoutent 20 millions destinés à payer le remplacement des maîtres en perfectionnement.

Les exemples choisis témoignent, à des degrés divers, de la volonté des gouvernements de consentir l'effort financier nécessaire pour arriver à une formation continuée efficace. Nous y trouvons un point de référence permettant de penser que notre position prospective est non seulement justifiée, mais parfaitement réalisable.

Nous l'avons dit, la tradition de chaque système éducatif ne peut être ignorée au moment de mettre en place un ensemble beaucoup plus complet, capable d'assurer la formation permanente des enseignants.

L'important est qu'au terme de l'évolution — idéalement pour l'an 2000 — chaque pays offre la gamme complète

des possibilités de formation et tienne compte du droit des enseignants à participer directement à la gestion de ces activités et à prendre des initiatives en ce sens. Une coopération européenne intense doit aussi s'établir en ce domaine.

QUELQUES OBJECTIFS PARTICULIERS

La première adaptation à la vie professionnelle.

Comme dans toutes les professions, le passage de l'école au métier constitue une épreuve dont la résonance affective peut retentir sur toute la carrière. Quelles que soient les transitions, le passage du climat guidé et protégé des stages à celui d'une classe ordinaire projette brutalement le jeune maître devant un groupe d'élèves, devant des responsabilités dont le bilan sera dressé au moins un an plus tard par lui-même, mais aussi par d'autres personnes¹.

Pour certaines formes de personnalité, ce défi est tonique et accepté comme la promesse d'une étape vers la maturité et l'autonomie; pour d'autres, plus sensibles à leurs insuccès qu'à leurs réussites, il est source d'anxiété. Beaucoup hésitent encore à confier leurs problèmes à des collègues plus âgés ou à des chefs qui les impressionnent; le danger est qu'ils sombrent dans l'isolement, dans la routine, et se limitent à enseigner des connaissances dont l'apprentissage est facile à contrôler.

Il semble que les maîtres en début de carrière puissent trouver un soutien considérable auprès de leurs jeunes collègues qu'ils rencontrent dans les centres d'enseignants². Des essais en ce sens se sont révélés très fructueux.

1. L'importance de cette première année d'adaptation est reconnue par le Livre blanc anglais *Education: A Framework for Expansion* (1972). Il prévoit qu'au cours de leur première année de fonction, les enseignants doivent être libérés pendant au moins un cinquième de l'horaire normal, pour continuer leur formation.

2. Un sondage d'opinion en Belgique a révélé que l'organisation de recyclages par une association d'enseignants est mieux acceptée que si elle est dirigée par l'inspection ou par une école normale, surtout dans l'enseignement du second degré. Voir F. HOTYAT, « La sensibilité des maîtres à une réforme de l'enseignement », dans *Les Sciences de l'Éducation*, Didier, Paris, 1967.

Tantôt la discussion part de quasi-confidences relatives à des difficultés de discipline ou d'enseignement; tantôt un animateur, choisi parmi les collègues plus expérimentés, propose un cas-problème qui sera d'abord examiné dans l'abstrait, puis enrichi par des cas similaires rencontrés par les débutants.

Une partie de la séance est généralement consacrée à des travaux en équipes de trois ou quatre membres. Non seulement, ce mode d'activité est un facteur de mise en confiance, mais, de plus, la réalisation produite est la réponse véritable à un problème posé.

Les recyclages.

Le plus souvent, les recyclages poursuivent des fins d'actualisation: familiarisation des enseignants avec des programmes intégrant des apports scientifiques neufs. De telles reconversions sont actuellement en cours dans de nombreux domaines: mathématique moderne, modifications subies par la grammaire sous l'influence des progrès de la linguistique, etc. La nécessité de tels recyclages continuera jusqu'à l'an 2000 et augmentera même probablement.

Il n'est pas rare que la préparation à l'emploi de méthodes et de techniques nouvelles destinées à améliorer le rendement prenne une telle ampleur qu'elle équivaut aussi à un recyclage: substitution de moyens d'évaluation formative aux systèmes rigides d'examens sélectifs; utilisation fonctionnelle des aides audio-visuelles, notamment l'application de la méthode structuro-globale à un premier enseignement oral des langues modernes; rénovation de l'éducation préprimaire, etc.

Enfin, les modifications peuvent constituer de véritables mutations fondées sur des objectifs renouvelés et concernant aussi bien l'ambiance des classes que les programmes et les méthodes d'enseignement.

La méthodologie des recyclages est encore à l'ère des essais. On sait cependant que les exposés oraux sont de rapport plutôt médiocre. En principe, les meilleurs systèmes sont ceux où les participants se sentent attirés préalablement vers le sujet et sont appelés à jouer un rôle actif.

Autant que possible, les recyclages d'actualisation doivent prendre la forme d'une recherche opérationnelle, aspect qui sera développé dans le chapitre étudiant la relation entre les enseignants et la recherche en éducation. Par contre, les recyclages de reconversion équivalent parfois à de nouvelles études universitaires (qui d'ici l'an 2000 devraient, elles aussi, devenir essentiellement actives).

La définition du mot recyclage que nous avons adoptée implique presque toujours un effort intense, très différent du travail de perfectionnement hebdomadaire faisant partie intégrante de la formation des maîtres. Aussi le recyclage appelle-t-il des mesures particulières.

Le recyclage d'actualisation est nécessaire en cas d'innovation importante. En raison même des sacrifices qu'il exige et de la nécessité d'une motivation profonde pour qu'il réussisse, le recyclage d'actualisation ne devrait être engagé que sur des valeurs sûres et démocratiquement acceptées. Aussi est-il souhaitable que se généralise, dans les prochaines décennies, la pratique des Livres blancs dont la Grande-Bretagne donne un bel exemple et qui permet aux citoyens, à leurs représentants dans les assemblées législatives et au gouvernement de ne se décider qu'après mûre réflexion et, en partie au moins, en connaissance de cause. Cette connaissance est étayée par des essais expérimentaux préalables visant non seulement à tester l'efficacité des nouveautés proposées, mais aussi à étudier les réactions de tous ceux qu'elles concernent.

On sait qu'en dernier ressort, la décision relève de la politique et que celle-ci n'a pas toujours le temps d'attendre les informations éprouvées par la science (qui n'est d'ailleurs pas toujours capable d'une telle vérification). Dans un monde où l'action humaine prend toujours plus de rigueur dans sa planification, dans son exécution et dans son évaluation, l'éducation aussi doit rationaliser son évolution.

Les cours de promotion.

Deux grandes voies de promotion s'offrent aux enseignants : la spécialisation ou la préparation aux fonctions de cadres, pédagogiques ou administratifs.

Par *spécialisation*, on entend une préparation approfondie³ à l'enseignement d'une branche (musique, arts plastiques, éducation physique), à l'enseignement à une catégorie particulière d'élèves (handicapés physiques, mentaux ou sociaux, surdoués...), à l'évaluation dans le domaine de l'éducation, aux divers secteurs des techniques audio-visuelles (télévision scolaire, direction de centres audio-visuels, bibliothéconomie, etc.), à la guidance scolaire...

Les principales *promotions* réservées aux maîtres sont les postes de directions d'équipes d'enseignement ou d'école, et les postes d'inspection.

Pour les enseignants ayant reçu la formation universitaire de base que nous préconisons, les promotions sont principalement préparées par l'acquisition d'unités capitalisables dans les institutions de formation. Il importe, toutefois, de ne pas perdre de vue qu'une longue période de transition interviendra avant que tous les enseignants soient issus du nouveau régime. Des centaines de milliers de maîtres européens, formés dans des institutions de types anciens, seront encore en fonction en l'an 2000. Pour eux aussi, des possibilités d'études de promotion doivent être créées, à commencer par la possibilité de faire des études universitaires⁴. La tendance générale à adopter le système des crédits dans toutes les universités constitue le meilleur espoir de solution.

La formation récurrente.

Selon le sens anglais du terme, on entend par formation récurrente la réalisation, lors de congés accordés au cours de la carrière, d'une synthèse nouvelle de la formation pédagogique,

3. Par rapport au premier choix opéré pendant la formation initiale, la spécialisation envisagée ici correspond aux études actuelles de troisième cycle.

4. Pour autant que les cours suivis dans les anciennes institutions soient d'un niveau suffisant, des équivalences avec les cours universitaires pourraient d'ailleurs être accordées, afin d'alléger au maximum le nouvel effort à déployer. Une telle continuité existe dès maintenant dans les Facultés d'éducation en Angleterre : voir UNIVERSITY OF LONDON, *Institute of Education Advanced Studies*, oct. 1972.

en vue de rétablir dans les esprits un équilibre harmonieux entre les innovations et le tronc valable de la formation première. Les raisons d'une telle pratique sont multiples :

— La répétition cyclique dans les classes des mêmes programmes et des mêmes moyens didactiques au long de plusieurs années tend à cristalliser des habitudes à un point tel que beaucoup de maîtres en viennent à considérer leurs conceptions non comme justifiées à un moment et dans un milieu humain déterminés, mais comme les plus valables en elles-mêmes, alors que les conditions sociales, scientifiques, techniques ont entre-temps évolué.

— Les recyclages peuvent avoir contribué à un certain déséquilibre dans la pensée des enseignants. L'expansion scolaire actuelle entraîne en retour une pression du public vers le progrès. Comme à toutes les périodes de profond changement, les idées nouvelles sont nombreuses ; leurs défenseurs, impatients de les voir triompher, sont tentés de les faire appliquer rapidement au lieu d'attendre patiemment les résultats positifs des contrôles expérimentaux et d'accepter le caractère relatif de leurs apports. Les débats entre les tenants des différents systèmes tendent d'autant plus souvent vers la passion que s'y mêlent des intérêts matériels d'édition de livres ou de construction d'appareils. Dans ce climat de concurrence, il est difficile aux enseignants d'échapper à l'un de ces dangers extrêmes : l'adhésion à une « secte » comme à une foi, ou le doute systématique à l'égard de toutes les initiatives. Il est donc utile de faire périodiquement le point afin de rétablir l'unité de l'ensemble de l'édifice méthodologique.

Depuis longtemps, des solutions ont été apportées à ces problèmes dans l'enseignement universitaire⁵ par des missions à l'étranger, par des échanges de professeurs, par des congrès scientifiques internationaux, par des congés périodiques de longue durée.

5. Certaines « *Public Schools* » de Grande-Bretagne et des États-Unis accordent aussi des congés de ce genre.

CHAPITRE IV

DISPOSITIONS RÉGLEMENTAIRES

A. Congés légaux d'études — Détachements — Voyages

Congés sabbatiques.

On entend par congé sabbatique la possibilité qui est offerte au personnel enseignant de disposer de plusieurs mois, voire d'une année entière de liberté après un certain nombre d'années consécutives de service (à l'origine, six ans, comme l'étymologie l'indique). Pendant ce congé, le tout ou une partie du traitement est alloué. Traditionnellement, on justifie l'attribution du congé sabbatique par la nécessité périodique de formation récurrente longue, difficilement conciliable avec les exigences habituelles du métier. Les modes d'occupation ne manquent ni à l'échelle nationale ni à l'échelle internationale.

Au niveau national, une des activités les plus fécondes est offerte par la mise au point en équipes d'un nouveau programme d'études, y compris l'élaboration et la construction du matériel nécessaire, l'élaboration d'un groupe de matières selon le mode individualisé, la réalisation complète d'un centre d'intérêt ou d'un projet original, la construction de certains instruments d'évaluation.

A séjourner dans un autre univers pédagogique, à entrer en contact avec d'autres systèmes scolaires, d'autres pratiques que les siennes, le professeur se renouvelle. Souvent, il est d'abord heurté par un climat et des méthodes non conformes à ses propres pratiques. Mais, en conversant avec des collègues étrangers aussi convaincus que lui de l'efficacité de leur action, il comprend mieux que ses moyens d'enseignement et d'éducation ne sont pas les seuls et en vient à opérer une greffe des apports valables d'autrui sur les rameaux vigoureux de sa propre didactique.

Dans les universités américaines, où le système est actuellement le plus généralisé, une liberté d'action totale est laissée aux bénéficiaires du congé.

Peut-être insiste-t-on trop sur l'intérêt pédagogique du congé sabbatique, alors qu'on peut se demander si la justification psychologique principale (et rarement mentionnée) de ce congé n'est pas ainsi ignorée. On manque d'études rigoureuses sur l'évolution du moral, de l'enthousiasme professionnel des maîtres astreints à des prestations régulières et lourdes. Notre hypothèse est qu'après environ six ou sept ans de pratique souvent enthousiaste du métier — période pendant laquelle l'efficacité de l'enseignement croît presque certainement — un palier apparaît. Certains surmontent ou ignorent même presque totalement ce moment critique ; d'autres, au contraire, s'installent à ce moment dans une routine, dans une sorte de grisaille que le contact continu avec la jeunesse empêche presque toujours de devenir trop sombre.

C'est qu'en dehors des lassitudes qui menacent tous les métiers, les enseignants se trouvent dans une situation fort vulnérable que M. J. Langeveld est un des rares auteurs à évoquer : « Car l'enseignant n'est pas seulement celui qui fut formé comme maître, mais il est aussi l'adulte qui vit au pays des enfants. Il est citoyen de deux mondes. Et s'il réussit à devenir entièrement citoyen du monde enfantin, il ne sera plus capable de conduire ses élèves à l'état adulte. Et s'il reste totalement citoyen du monde adulte, il ne rencontre pas les enfants et crie — parfois de façon effroyable — dans le vide¹. »

Le problème est trop bien formulé pour que l'on dût insister. Un de ses aspects est cependant resté dans l'ombre. Même s'il trouve, momentanément au moins, le difficile équilibre entre les deux citoyennetés, l'enseignant vit une vie adulte anormale. Il passe de longues heures de sa journée, probablement les plus productives, dans une situation où il doit faire abstraction de ses soucis personnels, voire de ses joies et de ses fiertés d'adulte, pour rester disponible, pour rester de plain-pied avec ses élèves.

1. M. J. LANGEVELD, *Die Schule als Weg des Kindes*, Westermann, Braunschweig, 1960, p. 113.

Les études de Kamp², Wurzbacher³, Baier⁴, Gahlings⁵, etc. démontrent nettement l'isolement social de l'instituteur par manque de possibilités d'identification dans sa situation professionnelle. Il détient l'autorité dans le monde des jeunes, mais nullement dans le monde des adultes. Sa participation à la vie sociale et aux différentes associations est minime. Certes, les temps s'éloignent où les maîtres et les prêtres jouaient la comédie de l'omniscience et de l'immatérialité, et il est bon que l'enseignant révèle ses préoccupations, ses options et ses affects. Pourtant, les limites restent considérablement plus étroites et, sans nul doute, une conversation entre l'instituteur et ses élèves diffère presque toujours de celle que des adultes tiennent entre eux. Bref, l'enseignant pratique continuellement une sorte de décentration développementale dont les effets psychologiques restent à étudier.

La possibilité de se replonger périodiquement et assez longtemps dans la vie adulte à part entière semble d'une importance considérable pour la santé mentale des enseignants et pour leur efficacité professionnelle. Ce rôle réparateur n'est que très partiellement joué par de longues vacances, trop souvent vouées à l'oisiveté ou à une vie factice.

A ces considérations, il faut encore ajouter que la profession deviendra plus difficile et plus astreignante dans les prochaines décennies, en raison des contraintes d'efficacité accrues et de la complexité croissante d'une action visant à susciter une activité d'apprentissage de plus en plus intense.

En conclusion, le congé sabbatique semble hautement souhaitable et devrait faire partie des conquêtes sociales de l'an 2000. Il semble raisonnable d'envisager, au terme de l'évolution, un an de congé par décennie de fonctions ; ce serait le « second

2. Cf. F. KAMP, *Der Wandel von Berufsrolle und Status des Volksschullehrers*, dissertation doctorale, Cologne, 1964, p. 174 ss.

3. Cf. WURZBACHER, cité par KAMP, *op. cit.*, p. 174.

4. Cf. H. BAIER, *Das Freizeitverhalten und die kulturellen Interessen des Volksschullehrers*, dissertation inaugurale, Erlangen-Nuremberg, 1969, p. 185.

5. Cf. GAHLINGS, cité par KAMP, *op. cit.*, p. 181.

dixième » réservé à l'éducation permanente⁶. L'attribution de tels congés devrait naturellement figurer dans le contrat d'engagement des enseignants. L'obligation de déposer un projet d'activités, avant le congé, et un rapport, à son terme, pourrait figurer parmi les conditions.

Une étude préalable devrait cependant être entreprise en vue de prévenir la perturbation de la vie scolaire par l'arrivée massive de remplaçants. En particulier, la généralisation du système dans les régions rurales exigerait le regroupement des écoles en ensembles plus vastes.

On pourrait objecter que la mise en congé permanente d'un dixième du corps enseignant entraînera des dépenses supplémentaires considérables. En réalité, la dépense devrait être largement inférieure au dixième de la masse salariale actuelle. D'abord, parce que l'intervention des enseignants occasionnels et l'aide apportée par les auxiliaires diminueront le nombre d'enseignants professionnels à temps plein. Ensuite, parce que le système d'enseignement par équipes n'exige pas nécessairement — comme ce serait le cas dans le système traditionnel — le remplacement d'un enseignant absent. Enfin, le système de formation initiale que nous proposons comporte de longs stages qui pourraient notamment être employés au remplacement d'enseignants en congé.

Détachements pour missions de recherche ou pour études supplémentaires.

Le détachement pour missions de recherche ou pour études supplémentaires peut, lui aussi, jouer un double rôle : psychologique et formateur. R. Boudon⁷ a rappelé combien l'appartenance à une entreprise vieille, relativement routinière, offrant peu de chances de promotion, ou, au contraire, à une entreprise

6. Le Livre blanc anglais *Education : A Framework for Expansion* (1972) recommande que d'ici 1981, les enseignants jouissent d'un congé sabbatique d'un trimestre.

7. Cf. R. BOUDON, *Projet CERI XXII*, OCDE, sept. 1970, pp. 41 ss.

de pointe, appuyée sur une technologie évoluée, influe sur le moral du travailleur et conditionne notamment ses attitudes éducatives.

Être détaché de ses fonctions, à temps plein ou à temps partiel, pour une certaine durée, constitue aux yeux de beaucoup d'enseignants une distinction appréciée. A juste titre d'ailleurs, car seuls des individus présentant des qualités particulières (rigueur, sens clinique fin, expérience éclairée...) sont susceptibles de participer à la recherche avancée. En outre, le milieu de la recherche est adulte (donc susceptible d'une certaine rééquilibration dans le contexte de nos considérations sur les congés sabbatiques) et, par nature, jeune et dynamique. Participer à la recherche permet de se valoriser à un autre point de vue encore : savoir que le métier qu'on pratique s'inscrit dans son temps, c'est-à-dire, pour nous, dans un contexte de progrès, de dépassement dont beaucoup d'autres activités contemporaines donnent une image presque quotidienne.

Que la recherche suscite des apprentissages équivalant, dans bien des cas, à une rénovation de la formation et entraînant de profonds changements d'attitudes, confine à l'évidence.

Enfin, et peut-être eût-il fallu commencer par là, une importante participation des enseignants à la recherche en éducation est indispensable. Sans leur aide et leur connaissance des contingences de l'action, la recherche pédagogique s'expose au danger de la spéculation gratuite si souvent dénoncée. A mesure que se développeront les réseaux de centres de recherche en éducation, nécessaires dans tous les pays, les pouvoirs organisateurs devraient prévoir, au moment de l'élaboration du budget, le nombre ou le pourcentage de détachements pour l'exercice considéré.

Selon les cas et aussi en fonction de la qualité de leurs prestations de recherche (originalité, publications...), certains bénéficiaires de détachements pourraient voir prolonger leur mission; des notes favorables à une promotion seraient portées dans leur dossier. En particulier, des unités de valeur (crédits) conduisant à un titre supérieur pourraient être attribuées.

En général, il semble souhaitable de n'accorder de mission de recherche qu'à des individus qui le souhaitent explicitement. Il

appartiendrait néanmoins à la communauté éducative de stimuler les modestes ou de révéler des talents qui s'ignorent.

Le détachement pour études supplémentaires serait une mesure exceptionnelle (distincte des crédits d'heures), accordée à des éducateurs présentant des aptitudes très particulières ou réunissant les qualités nécessaires à l'accomplissement de missions spéciales auxquelles on les encourage à se préparer.

Voyages.

Outre les découvertes qu'ils permettent, les voyages de durée relativement brève constituent aussi un important moyen de valorisation des enseignants. Le Japon offre, à cet égard, un exemple frappant d'action à grande échelle : chaque année, des milliers d'enseignants se voient offrir l'occasion de se rendre à l'étranger⁸.

Dispositions générales.

D'une façon plus générale, des crédits temporels (crédits d'heures) devraient être prévus dans la réglementation, pour certains types de formation continuée. Cette revendication a déjà été satisfaite, dans quelques pays, pour les ouvriers. Tout permet de supposer que cette disposition sera aussi étendue aux enseignants.

Trouve-t-on déjà, dans les législations européennes, des dispositions claires étayant notre prospective ? Elles ne sont encore ni très nombreu-

8. « En 1973, le programme de perfectionnement des enseignants à l'étranger a connu une expansion considérable. Outre le programme existant, qui comprenait un séjour d'un mois à l'étranger et dont les bénéficiaires sont passés de 900 en 1972 à 1.200 en 1973, un nouveau programme comportant deux semaines à l'étranger a été créé. Quelque 3.800 enseignants, choisis parmi ceux qui ont suivi les cours de recyclage au niveau préfectoral, sont envoyés à l'étranger chaque année. Le premier programme a donné d'excellents résultats et les nouvelles mesures devraient les améliorer encore » (S. TAKAKURA, *Tendances nouvelles en matière de formation initiale et continue des enseignants au Japon*, OCDE, Paris, 1974).

ses ni très complètes, mais un mouvement dans le sens préconisé se dessine assurément. On a vu (voir note 6, p. 208) que le *Livre blanc* de 1972 prévoit, pour les maîtres anglais, un congé sabbatique d'un trimestre, d'ici 1982. Au Danemark, les maîtres engagés dans des études continuées, à temps plein, reçoivent normalement leur traitement entier, payé par l'État. Pour les perfectionnements de moins de trois mois, le traitement peut être pris en charge par les municipalités.

En France, la loi du 16 juillet 1971 (articles 41 à 44) accorde aux fonctionnaires de l'État le droit à la formation continuée pendant le temps de travail. Le premier arrêté d'application permettant aux enseignants de bénéficier de cette mesure date du 5 juillet 1973. Actuellement, les dispositions réglementaires (circulaire ministérielle 72-240 du 20 juin 1972) octroient, pour les instituteurs, un crédit de formation à temps plein équivalant à une année scolaire, soit neuf mois à répartir entre vingt-cinq et cinquante-cinq ans. Pendant les stages de longue durée (trois mois), les instituteurs sont remplacés par des élèves-maîtres. On organise aussi des recyclages d'un mois pour directeurs d'école.

B. Formation continuée obligatoire ?

La question peut se poser pendant la période de transition actuelle où, dans beaucoup de pays européens, les règlements officiels n'ont pas encore ménagé de place pour la formation continuée dans le temps de travail obligatoire des enseignants. Il n'est donc pas rare que les recyclages, les stages, la participation à des séminaires de perfectionnement viennent s'ajouter à des charges déjà fort lourdes et se fassent de surcroît aux dépens des maîtres le plus souvent volontaires. Ainsi s'explique une observation maintes fois répétée : on retrouve dans les activités de formation continuée l'élite des enseignants, c'est-à-dire ceux qui, en principe, en ont le moins besoin et qui en profitent le plus rapidement.

Depuis toujours, l'obligation morale de se perfectionner existe, spécialement pour les professions intellectuelles, et elle subsistera. Dans l'état actuel des choses, il semble difficile, injuste et d'ailleurs souvent inefficace d'aller au-delà. La situation change cependant de façon radicale quand la durée des prestations professionnelles obligatoires comprend une place

spécialement destinée à la formation continuée. La question de la liberté de réaliser cette formation disparaît, car elle fait partie intégrante des engagements contractuels, pris *pour toute la durée de la carrière*⁹.

Pourtant, la liberté doit absolument subsister quant aux modes de cette formation. Mais, périodiquement, tous les enseignants seraient tenus de déposer un rapport d'activités. J. J. Natanson formule, dans ce contexte, trois propositions frappantes :

Il est essentiel de réformer la formation initiale dans le sens d'un inachèvement quasi volontaire, en vue d'une ouverture permanente sur la recherche.

Il faut institutionaliser la désinstitutionalisation en matière d'éducation — en s'inspirant des idées d'Ivan Illich — et notamment en laissant la plus grande initiative à la base.

Il faut enfin privilégier l'action sur les attitudes, et mettre en question le statut même de l'enseignant à vie¹⁰.

9. « La formation continuée sera rendue obligatoire. » Voir le « Projet de programme d'éducation commun aux partis socialistes des États membres des Communautés européennes » (projet adopté à l'unanimité), dans *Revue des Enseignants socialistes*, Bruxelles, déc. 1974, p. 16.

10. J. J. NATANSON, *Le Recyclage des enseignants en France*, Communication au séminaire sur l'innovation dans le recyclage des enseignants, Milan, 1973, p. 15.

CHAPITRE V

AVANTAGES LIÉS À LA FORMATION CONTINUÉE

Promotions.

La préparation aux fonctions de promotion faisant l'objet d'un chapitre particulier, il suffit de mentionner ici que cette préparation est, en principe, un droit de tout enseignant qui fait la preuve d'aptitudes adéquates.

La double échelle de traitements.

Principe général : à quelque niveau d'enseignement qu'ils fonctionnent, tous les maîtres ayant reçu une formation complète dans l'enseignement supérieur universitaire recevraient le même *traitement de base*.

*Fondamentalement, ce traitement évoluerait selon une double échelle*¹ :

1. Augmentation progressive selon l'ancienneté.
2. Passage dans une catégorie de traitement supérieure à différentes étapes du perfectionnement, ces étapes étant marquées par l'acquisition de titres nouveaux (doctorat, agrégation de l'enseignement supérieur, certificat de spécialisation,...) ou tout autre moyen de preuve évaluable par un jury (rapports de recherche, publications, certificat d'assistance technique, contribution importante à l'élaboration d'un nouveau programme scolaire, etc.).

Pour fixer les idées, voici, exprimé en pour-cent, un ensemble d'échelles de traitements combinant les dimensions : ancienneté — perfectionnement. Pareil ensemble est depuis longtemps courant aux États-Unis. 100% correspond au traitement initial d'un

1. Nous tenons pour évident que les enseignants jouissent de tous les avantages sociaux, y compris celui de la pension.

enseignant célibataire, nanti du seul certificat attestant la formation de base; appelons-le « licence d'enseignement (L.E.) ».

- L.E. début : 100% - maximum après 20 ans : 200%.
- L.E. + 30 U.V. début : 120% - maximum après 20 ans : 240%.
- Docteur (L.E. + 60) début : 140% - maximum après 20 ans : 280%.

Dans l'exemple proposé, les titres académiques sont acquis par capitalisation d'unités de valeur, le doctorat exigeant, par exemple, soixante unités au-delà de la licence.

On peut reprocher à cet exemple de s'inscrire trop directement dans la tradition académique. Il offre le double avantage d'être clair et d'avoir été longuement expérimenté. Seul le principe importe réellement ici : si elle détient le titre de docteur en éducation, une institutrice de jardin d'enfants perçoit le même traitement qu'un premier assistant à l'université². Il appartiendra à la communauté des éducateurs de négocier des systèmes de certification qu'ils jugeront plus fonctionnels que l'exemple proposé.

Il serait notamment souhaitable de trouver des règles permettant la récompense équitable d'enseignants excellant dans leur profession. Toutefois, les moyens opérationnels d'évaluer objectivement la qualité d'un enseignement sont encore à mettre au point, sinon à créer. Malgré le déploiement d'efforts de recherche considérables, au cours de la dernière décennie³, on reste très démuné en cet important domaine. En particulier, l'évalua-

2. « Dans beaucoup d'États, une qualification supérieure, obtenue après la formation initiale, n'est suivie d'effet que s'il se trouve pour l'enseignant en question un poste vacant dans une école ou à un niveau d'enseignement correspondant à la qualification qu'il vient d'obtenir » (H. ENDERWITZ, *La Rénovation des profils de carrière...*, op. cit., p. 23). Ce système est malsain, car ainsi un niveau scolaire déterminé risque de se vider progressivement d'une fraction de ses meilleurs enseignants.

3. Les ouvrages suivants contiennent l'essentiel de la bibliographie de la recherche sur le sujet : N. GAGE, *Handbook of Research on Teaching*, Rand McNally, Chicago, 1963; R. TRAVERS, *Second Handbook of Research on Teaching*, Rand McNally, Chicago, 1973; B. ROSENSHINE, *Teaching Behaviors and Students Achievement*, N.F.E.R., Londres, 1971; G. DE LANDSHEERE et E. BAYER, *Comment les maîtres enseignent*, ministère de l'Éducation nationale, Organisation des Études, Bruxelles, 1974, 3^e éd.

tion différentielle des apprentissages affectifs réalisés par les élèves lance un véritable défi aux chercheurs en éducation.

La constitution progressivement généralisée d'équipes d'enseignement crée de nouvelles possibilités de promotion des maîtres.

De nouveaux schémas de carrière semblent apparaître actuellement. Des hiérarchies d'enseignants allant des para-professionnels ou des techniciens, à la base de l'équipe, à des enseignants de rang supérieur à son sommet, peuvent être une voie vers le progrès. Un tel élargissement de l'éventail catégoriel de la profession enseignante pourrait devenir plus nécessaire si les écoles continuent à croître en dimension et si les instances directrices se font plus rares. Les enseignants les meilleurs doivent voir leurs compétences et leurs efforts supplémentaires récompensés, soit dans l'école, soit lors de leurs activités réparties entre l'école et les divers instituts de formation, sans oublier les activités de recherche et de développement et autres activités éducatives ou culturelles externes au système institutionnalisé d'enseignement, à partir du moment où les relations entre ces instances deviennent plus courantes⁴.

Mais, autant on peut applaudir au principe de la récompense des meilleurs, autant on comprend les vives réticences soulevées par l'introduction de la règle de responsabilité civile en matière de pédagogie (*accountability*), telle qu'elle est largement imposée ces derniers temps, dans certaines parties des États-Unis. Le « rendement » de l'enseignant est évalué à l'aide d'instruments de mesure frustes (tests normatifs de connaissances); s'il est bon, une gratification ou une promotion peut s'ensuivre; dans le cas opposé, des sanctions allant jusqu'au congédiement peuvent intervenir⁵.

Nous pensons aussi que des mesures sévères doivent pouvoir être prises envers un enseignement insuffisant, à condition de réunir des preuves indiscutables et de s'entourer d'un maximum de garanties. Mais nous faisons nôtres les vives objections syndi-

4. OCDE, *Les Changements dans le rôle des enseignants et leurs conséquences*, Doc. ED (72) 12, p. 23.

5. Cf. H. ENDERWITZ, op. cit., p. 50.

cales devant les systèmes douteux. A cet égard, le rapport de la Commission syndicale consultative (CSC) auprès de l'OCDE est net :

La plupart des organisations (syndicales d'enseignants) repoussent vigoureusement tous systèmes fondés sur le « mérite » et destinés à récompenser les enseignants « dynamiques » ou « efficaces ». En effet, les critères qui servent à évaluer le « dynamisme » ou l'« efficacité » d'un enseignant sont sujets à caution.

Les contrats d'efficacité, l'évaluation de la responsabilité, etc. tiennent compte de ce qui est mesurable, c'est-à-dire des résultats et non des processus. Ils n'apprécient pas l'état d'esprit de l'élève, le degré de compréhension obtenu, et passent entièrement sous silence le côté affectif de son travail⁶.

6. Voir, par exemple, le STULL ACT (Assembly Bill n° 293) de l'État de Californie (1971).

SECTION IV

RÉORIENTATIONS

CHAPITRE PREMIER

AU COURS DE LA FORMATION INITIALE

Dès lors que la formation de tous les maîtres s'acquiert dans l'enseignement supérieur universitaire, et que celui-ci fonctionne selon le système des unités de valeur, toutes les réorientations deviennent possibles. Un étudiant qui n'avait pas initialement choisi de se préparer à la carrière d'enseignement pourra donc, s'il change d'intention, valoriser ses acquis dans une école de sciences de l'éducation et inversement.

L'important est qu'il ne s'agit plus ici d'une réorientation par capitulations successives, comme cela se passe encore dans bien des pays d'Europe, où trop d'étudiants *se résignent* à devenir élèves-maîtres parce qu'ils ont échoué dans des études plus difficiles. Évidemment, ce phénomène ne disparaîtra que si les études pédagogiques sont d'un niveau aussi élevé que les autres. Le programme prévu au chapitre II ne laisse guère de doute à ce propos...

CHAPITRE II

PENDANT LA VIE PROFESSIONNELLE

La ségrégation des différents niveaux d'enseignement et la certification définitive à un niveau de compétence donné sont si profondément ancrées dans nos mœurs socio-professionnelles que la possibilité offerte, par exemple, à un instituteur de devenir professeur d'enseignement secondaire supérieur, — ou l'inverse! —, semble étrange*. La formation de base commune à tous les maîtres et la généralisation du système d'unités de valeur capitalisables dans tout l'enseignement supérieur permettent cependant pareilles reconversions.

Seraient-elles fréquentes? La question n'est pas aisée à trancher et, pour tenter de clarifier le problème, on distinguera trois types de changements : — le changement de niveau pédagogique pour l'enseignement d'une même discipline; — le changement de spécialité; — le changement de profession.

Le changement de niveau pédagogique.

Depuis longtemps, ce changement est fréquent à l'intérieur d'une même école, les maîtres les plus anciens se voyant souvent confier les élèves les plus âgés et trouvant d'ailleurs parfois une promotion morale dans ce système.

On a souvent représenté que l'éducation intervient de façon d'autant plus décisive que les élèves sont jeunes; pourquoi ne pas faire descendre les professeurs les plus expérimentés dans les « petites » classes¹?

Cette question est peut-être simpliste. On ne songe certes pas

* Cette assertion, valable sans doute peut-être pour d'autres pays, vaut moins pour la France (*N. des Éd.*).

1. « En France, 50 à 60% seulement des normaliens restent à l'école primaire. Mais cette mobilité est à sens unique et se fait au détriment des écoles primaires... » (H. ENDERWITZ. *La Rénovation des profils de carrière...*, op. cit., p. 35).

à nier l'enrichissement apporté par l'expérience professionnelle. Mais, surtout dans les conditions actuelles, l'enrichissement de l'expérience, considéré dans sa liaison avec une meilleure efficacité de l'enseignement, semble ralentir considérablement après quelques années — six ou sept selon des estimations, mal contrôlées il est vrai — et connaître alors soit une montée douce, dans les cas favorables, soit un long palier, soit encore une régression principalement due à la routine, à la « fonctionnarisation ».

Par ailleurs, dans le domaine affectif, l'éducation des jeunes appelle beaucoup de fraîcheur d'esprit, de spontanéité, de résistance physique et psychique, qualités qui augmentent rarement avec l'âge...

Nous serions donc tentés de considérer qu'il en va des maîtres comme des directeurs d'entreprises : ils connaissent souvent leur dynamisme maximum avant le milieu de leur carrière. Mais, en ce domaine, les généralisations s'avèrent particulièrement contestables. Non seulement les personnalités diffèrent, mais l'ambiance générale de l'école, la fréquence des occasions de renouvellement, l'encouragement concret au dépassement influent aussi de façon profonde sur le moral professionnel. Le rôle des directeurs d'école et des inspecteurs revêt, dans ce contexte, une importance notable.

Le passage d'une école vers une autre, de finalité ou de niveau pédagogique différents, est beaucoup plus rare, en raison de l'écart existant entre les divers types de formation initiale. Il ne se fera pas sans effort à l'avenir. Car, assez paradoxalement, à côté du « tronc commun » d'études qui les rapprochera, les maîtres de demain auront, beaucoup plus qu'aujourd'hui, approfondi leur formation orientée. Selon toute probabilité, le changement envisagé équivalra donc presque toujours à un changement de spécialité.

Le changement de spécialité.

S'il arrive qu'un médecin généraliste se spécialise en cours de carrière, les changements de spécialité sont fort rares. On ne voit pas souvent un dermatologue se reconvertir à l'ophtalmolo-

gie... Ce phénomène s'explique par l'investissement personnel énorme qu'appelle toute spécialisation de haut niveau et par la perte de plasticité intellectuelle et affective que l'âge entraîne.

Rien ne permet actuellement de prévoir une augmentation significative du nombre de changements de spécialité exigeant la possession d'un vaste corpus de connaissances et la maîtrise de techniques sophistiquées. C'est donc surtout vers d'autres types de fonctions, capitalisant sur l'expérience humaine au sens plus large (postes de direction, d'administration, de conseil, etc.) que le mouvement devrait être encouragé, qu'il s'agisse de promotions, ou de reconversions vers des emplois n'exigeant plus l'intense engagement humain de l'enseignement.

Néanmoins, la formation continuée et les facilités accordées en sa faveur doivent permettre aussi le changement de spécialité chez ceux qui le désirent de façon assez intense pour consentir l'effort nécessaire.

Le changement de profession.

Les remarques relatives au changement de spécialité s'appliquent pleinement ici. Aussi nous bornerons-nous à envisager le cas des individus qui, après plusieurs années de pratique d'une profession non pédagogique, souhaitent se tourner vers l'enseignement.

Dans de bonnes conditions, l'école peut trouver ainsi un sang neuf et élargir avantageusement ses horizons. Pour que cet enrichissement se produise, les nouveaux venus doivent normalement enseigner dans le domaine de leur expérience antérieure ou, si l'on préfère, de leur spécialité. Il reste donc à leur apporter la formation psychopédagogique nécessaire.

En principe, elle ne peut pas être moins profonde que celle des autres enseignants; par contre, ses modalités diffèrent dans la mesure où l'expérience vécue permet de reconstruire la psychologie et la pédagogie. Ici, la méthodologie de formation des animateurs culturels, que nous avons étudiée antérieurement, s'applique directement. Car il s'agit d'élaborer un projet de préparation individualisé, en fonction des apports et des aspirations justifiées de chacun.

Ainsi, l'école ne se prépare pas à s'ouvrir comme un moulin aux mages inspirés, aux baladins en veine de didactisme ou aux incapables ou aux parasites à la recherche d'une sinécure, mais bien à des citoyens responsables, prêts à partager fraternellement leur moisson.

Les enseignants qui ne supportent plus les charges et les tensions inhérentes à leur métier devraient naturellement pouvoir aussi se reconvertir vers d'autres secteurs d'activité.

SECTION V

LE RECRUTEMENT

QUI DEVIENDRA ENSEIGNANT EN L'AN 2000 ?

Idéalement, la profession pédagogique devrait avoir statistiquement les mêmes chances d'attirer les « bien doués » que toute autre profession de haut niveau intellectuel. Dans une civilisation psychologiquement éprouvante par sa richesse, ses transformations rapides, ses tensions et ses conflits, l'enseignant a, plus que jamais, besoin d'une bonne santé mentale pour jouer son rôle d'équilibration et donc d'agent d'adaptation.

Qu'en est-il aujourd'hui ? Quels facteurs psychologiques et sociaux déterminent le choix du métier d'éducateur ? Même si l'on pouvait répondre nettement à ces questions, il n'est pas sûr que l'on puisse tirer des conclusions prospectives assorties de probabilité élevée. Or les données dont on dispose actuellement ne sont pas riches. Elles concernent surtout le champ de recrutement psychologique et social des maîtres de l'enseignement primaire. Et, même pour eux, la connaissance de la motivation professionnelle, au moment du choix du métier, puis pendant son exercice, semble pauvre. Pour les autres types d'enseignants, les informations sont encore beaucoup plus maigres.

C'est donc avec plus de prudence encore que dans les chapitres précédents que nous allons formuler quelques hypothèses de réponse à deux questions cruciales : « Qui deviendra enseignant ? » — « Faut-il sélectionner et comment ? »

Une vue d'ensemble sur la recherche de la dernière décennie¹ fait apparaître deux conclusions dominantes :

1. Comparés aux étudiants qui se destinent à d'autres professions intellectuelles, les élèves-instituteurs sont rela-

1. Cf. A. YATES, *Current Problems of Teacher Education*, op. cit., p. 40.

tivement moins doués intellectuellement et ont eu, jusqu'alors, des résultats scolaires relativement faibles*².

2. Au point de vue de leur personnalité, les constatations ne sont guère plus optimistes : niveau de motivation plus bas, palette d'intérêts plus étroite, tendance à la pensée convergente, au dogmatisme et à un certain autoritarisme³.

Pareilles observations appellent, de toute évidence, de prudentes réserves.

2. M. LIEBMAN, *Education as a Profession*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1956.

3. U. UNDEUTSCH, *Motive der Abiturienten für die Wahl oder Ablehnung des Volksschullehrerberufes*, Max-Traeger Stiftung, Francfort, 1964; C. DIKSON *et al.*, *The Characteristics of Teacher Education Students*, Ohio, Toledo, 1965; M. NEZVALOVA, *The Attitudes of Students in the Pedagogical Faculty*, University of Palackeho, Olomouc, 1966; S. MERESS, *The Interest of Youth in the Teaching Profession*, Charles University, Prague, 1967; K. START, *Teachers from Different Colleges of Education*, University of Manchester, Manchester, 1967.

* Cette constatation n'apparaît pas tout à fait exacte pour la France (*N. des Éd.*).

CHAPITRE PREMIER

CARACTÉRISTIQUES ET DÉTERMINANTS PSYCHOLOGIQUES ET SOCIAUX

A. LES INSTITUTEURS, GROUPE PIVOT

Le recrutement des instituteurs

Pendant presque cent ans, en gros, du milieu du XIX^e siècle à la Deuxième Guerre mondiale, la profession d'instituteur a surtout attiré les meilleurs enfants du peuple¹ qui trouvaient dans la fonction une sécurité et un prestige considérables par rapport aux conditions qu'ils avaient connues dans leur milieu d'origine. Il n'est donc nullement exagéré d'affirmer que l'école normale primaire fut longtemps l'université du pauvre.

Aptitudes intellectuelles.

Avec l'élévation générale du niveau de vie et une nette augmentation de l'accessibilité des universités pour les bien doués, la situation a profondément changé dès le milieu du XX^e siècle. Actuellement, dans la majorité des pays industrialisés de l'Europe occidentale, les instituteurs se recrutent principalement parmi les élèves les moins doués de l'enseignement secondaire.

Par exemple, dans une vaste enquête menée en Belgique néerlandophone par W. De Coster et ses collaborateurs², on

1. En 1945, Mortier, utilisant le test d'intelligence de L. Coetsier, constate que les élèves fréquentant les écoles normales (qui étaient encore de niveau secondaire à l'époque) ont, en moyenne, une intelligence supérieure à la moyenne des élèves des autres sections d'enseignement secondaire. Voir V. MORTIER, *Intelligentieonderzoek en leerprognose. Psychologische Reeks*, 11^e Deel, Caecilia Boekhandel, Deinze, 1945, pp. 124 ss.

2. W. DE COSTER *et al.*, *Opinies, houdingen en motivaties omtrent de studie-keuze, opleidingssituatie en toekomstperspectieven bij studenten aan Hogere Pedagogische Instituten*, à paraître.

constate que trois cinquièmes des élèves-maîtres sont issus des sections de l'enseignement secondaire généralement considérées comme faibles. Douze pour cent seulement proviennent des sections attirant traditionnellement les mieux doués. P. Renes³ fait une observation similaire aux Pays-Bas.

Dans les sections d'enseignement secondaire qu'ils ont fréquentées, les futurs instituteurs belges (surtout les garçons) n'y ont d'ailleurs pas obtenu de brillants résultats : plus de 50% se situent en dessous de la moyenne de leur groupe⁴. Beaucoup viennent aux études pédagogiques après avoir tenté, en vain, des études universitaires.

Utilisant le test d'intelligence IST de Amthauer dans la même région où Mortier avait travaillé en 1945, Bienstman⁵ constate, en 1973, que la moyenne des futurs instituteurs (formés dans des instituts qui ont été intégrés entre-temps à l'enseignement supérieur non universitaire) est inférieure à celle des classes terminales de l'enseignement secondaire dont la population est pourtant beaucoup plus hétérogène que trente ans auparavant. Le phénomène est moins accusé pour les filles⁶.

On manquerait de réalisme en niant la pauvreté intellectuelle relative du recrutement actuel, dans les pays qui n'ont pas profondément renouvelé leur système de formation des maîtres. Il faut toutefois remarquer que les tests d'aptitudes généralement employés par les différents auteurs privilégient certains facteurs de l'intelligence, eux-mêmes privilégiés dans l'enseignement traditionnel. Un testing cognitif beaucoup plus fin, inspiré par exemple des théories de J. P. Guilford, apporterait vraisemblablement d'utiles nuances, en particulier en ce qui concerne les

3. Cf. P. RENES, *Recrutering en selectie van leerkrachten voor het lager onderwijs in Nederland*, Wolters-Noordhoff, N.V., Groningen, 1969, p. 56.

4. Voir des conclusions similaires chez P. RENES, *op. cit.*, p. 109 et chez F. KAMP, *Der Wandel von Berufsrolle und Status des Volksschullehrers*, Inaugural-Dissertation, Cologne, 1964, p. 97.

5. Cf. P. BIENSTMAN, *Onderzoek van intelligentieniveau, motivatie en socio-professionele laag van kandidaat-onderwijzers in Vlaanderen*, Université de Gand, 1973, p. 44 ss. (mémoire inédit).

6. Voir aussi A. BONTE, *Studiesucces aan de Universiteit*, Université de Gand, 1972, p. 31.

aspects relationnels (comportementaux, chez Guilford) de l'intelligence. On se souviendra, en outre, combien nous restons ignorants des caractéristiques affectives des enseignants, alors qu'elles jouent un rôle parfois prépondérant dans leur action.

Comme on l'a dit, notre ignorance est encore plus grande à propos des maîtres de l'enseignement secondaire. A. Bonte⁷ fait cependant une observation intéressante :

Pourcentage d'étudiants ayant obtenu des résultats scolaires très élevés dans l'enseignement secondaire

Faculté de médecine	77%
Faculté des sciences appliquées (ingénieurs)	63%
Faculté des sciences	60%
Faculté de philosophie et lettres	46%
Faculté de pédagogie et de psychologie	28%
Faculté de droit	18%
Sciences sociales et politiques	16%

On constate donc aussi un recrutement relativement pauvre chez les étudiants qui se destinent à enseigner la pédagogie et la psychologie dans les institutions de formation des maîtres. Pour les futurs professeurs d'enseignement secondaire qui se forment principalement dans les Facultés de sciences et dans les Facultés de lettres, le recrutement est nettement meilleur.

On observe, par ailleurs, que les milieux modestes orientent principalement leurs enfants vers les Facultés préparant à l'enseignement : la sécurité est préférée au prestige social.

Santé mentale.

Mais si l'intelligence des élèves-maîtres est importante, leur hygiène mentale ne l'est pas moins. On a vu combien l'exercice de l'enseignement ainsi que la stimulation du développement, de l'intégration sociale et de l'équilibre mental des élèves, exigent chez l'éducateur une personnalité bien intégrée.

On a parfois affirmé que des enseignants ont choisi leur

7. *Ibid.*, p. 28.

métier parce qu'ils ne se sentaient pas la force d'affronter le monde adulte et trouvaient une certaine sécurité auprès de jeunes plus faciles à dominer. Dans ce contexte, et en se référant à la psychologie dynamique, on fait périodiquement état de motivations inconscientes. Certains enseignants, ayant mal résolu des problèmes d'enfance, éprouveraient un vif besoin d'autorité, de domination. On imagine combien pareil terrain reste peu sûr aussi longtemps que des recherches rigoureuses n'apporteront pas les éclairages souhaitables.

Selon certaines données avancées aux États-Unis, les éducateurs ne manifesteraient pas davantage de comportements inadaptés que les autres groupes professionnels. Le pourcentage d'hospitalisation pour troubles mentaux serait même un peu inférieur à la moyenne de la population. Toutefois, ces pourcentages sont importants et particulièrement graves, semble-t-il, pour des individus destinés à équilibrer les autres :

— 27 à 43% des éducateurs s'estiment malheureux, nerveux, mécontents et travaillant en situation de stress ;

— 17 à 49% sont classés comme désadaptés, sans pour autant être sérieusement perturbés ;

— 9 à 35% ont besoin d'aide pour préserver leur hygiène mentale⁸.

Il existe évidemment des chevauchements entre ces trois groupes. Mais, vu les chiffres élevés, il apparaît donc qu'un élève est presque certain d'être soumis, au cours de ses études, à l'influence de plusieurs éducateurs inadaptés. Peck⁹ avance un chiffre tout aussi inquiétant : plus de la moitié d'un échantillon d'élèves-institutrices terminant leurs études souffraient, selon lui, de troubles de personnalité suffisants pour justifier une guidance ou une thérapie.

Comme la plupart des données utilisées ne sont pas récentes, il y aurait lieu de les contrôler dans les circonstances pédagogi-

8. Cf. L. KAPLAN, *Mental Health and Human Relations in Education*, Harper and Row, New York, 1959, p. 65. Les pourcentages observés varient en fonction de l'opérationnalisation des concepts. Des études approfondies restent nécessaires.

9. Voir R. PECK, « Personality Patterns of Prospective Teachers », dans *Journal of Experimental Education*, 29, 1960, pp. 169-175.

ques actuelles. Or les conditions sont presque certainement plus difficiles que dans le passé ! Il faudrait aussi savoir si les difficultés mentales observées s'inscrivent dans l'évolution normale des candidats recrutés ou si, au contraire, elles proviennent d'un stress particulier, inhérent à la profession qui serait donc la cause ou, au moins, un facteur d'aggravation. Vu l'accroissement probable des tensions à mesure que l'on s'approchera de l'an 2000, le problème revêt une importance particulière.

Cette importance est d'autant plus grande que l'accélération de l'histoire, l'accroissement du rythme du changement est l'une des rares caractéristiques presque certaine des prochaines décennies. Or l'ouverture au changement se trouve au centre de la définition de la santé mentale :

La mesure de la santé (mentale) est la flexibilité, la liberté d'apprendre par l'expérience, la liberté de changer lorsque les conditions internes ou externes changent, ou lorsque des arguments convaincants sont avancés, la liberté de répondre adéquatement au stimulus de la récompense ou de la punition, spécialement la liberté de s'arrêter quand on est saturé.

L'essence de la normalité est la flexibilité dans tous ces comportements vitaux.

L'essence de la maladie est la congélation du comportement en modèles inaltérables. Cette caractéristique accompagne toute manifestation de psychopathologie¹⁰.

La pression exercée sur les enseignants pour qu'ils favorisent l'innovation est en soi déjà stressante. Cette disponibilité semble indissociable d'une revendication de la liberté d'action. Or la stratégie innovatrice des autorités scolaires ne coïncide pas nécessairement avec celle d'un enseignant particulier. Pareille divergence donne naturellement naissance à des tensions, voire à des conflits graves.

En conclusion, il semble urgent de mener des recherches

10. L. KUBIE, *Neurotic Distorsion of the Creative Process*, University of Kansas Press, 1961. De façon plus générale, la santé mentale se définit comme « l'aptitude à remplir avec efficacité et bonheur, en tant que personne totale, un rôle que l'on a accepté soi-même » (H. BOWMAN, *The Nature of Mental Health*, Hogg Foundation, Austin, 1975, 10^e éd.).

approfondies sur les caractéristiques intellectuelles et les qualités personnelles nécessaires à l'éducateur efficace. On disposerait ainsi d'une base pour apprécier les candidats et pour définir les objectifs et les critères d'évaluation de la formation.

Origines sociales.

Le niveau social de recrutement constitue aussi un facteur important. Dans le passé, l'instituteur était le plus souvent issu de familles socio-culturellement peu favorisées, nous l'avons dit. A ce biais social de recrutement a très probablement correspondu un éventail de valeurs et d'attitudes particulier. En d'autres termes, les instituteurs n'ont pas constitué un sous-groupe représentatif de la population du pays où ils exerçaient leurs fonctions. Il n'en est plus de même aujourd'hui et l'on peut penser que le recrutement devrait s'effectuer à l'avenir à travers toutes les couches socio-économiques.

Où en sommes-nous actuellement ?

Les observations de Kamp en Allemagne¹¹, Renes aux Pays-Bas¹², Bienstman¹³ et W. De Coster¹⁴ en Belgique et des données publiées par l'OCDE pour la France¹⁵ concordent : les instituteurs se recrutent principalement dans les milieux sociaux moyens à inférieurs (fonctionnaires et employés de rang inférieur, ouvriers qualifiés, travailleurs indépendants modestes). Pour la Belgique néerlandophone, P. Bienstman signale : 17% d'ouvriers qualifiés ; 14% pour le personnel enseignant ; 37% de commis, facteurs, voyageurs de commerce, employés de magasin... Dans un cas sur cinq, le père a fait des études supérieures, universitaires ou non. Il semble toutefois que, pour une grande partie de cette sous-population, la profession d'instituteur ait été choisie en une sorte de dernier recours, faute de succès dans des études jugées plus enviables, ou en raison de médiocres résultats

11. F. KAMP, *Der Wandel von Berufsrolle und Status des Volksschullehrers*, op. cit., p. 116.

12. P. RENES, op. cit., pp. 71-73.

13. Cf. P. BIENSTMAN, op. cit., pp. 65-74.

14. Cf. W. DE COSTER et al., op. cit.

15. Cf. OCDE, *Study of Teachers*, Paris, 1969, pp. 291-303.

scolaires antérieurs¹⁶. En 1972, T. Erasme¹⁷ a relevé l'origine sociale des enseignants en formation dans les écoles normales de Stockholm et de Linköping :

	Classe sociale (%)		
	défavorisée	moyenne	supérieure
Futurs professeurs d'enseignement secondaire supérieur	22	60	18
Élèves-maîtres se destinant à l'enseignement moyen	32	44	24
Futurs instituteurs	27	45	28

Pour la France, P. Bourdieu et J. C. Passeron relèvent pour 1964 les chiffres suivants. Pour les instituteurs âgés de moins de quarante-cinq ans : 36% étaient originaires des classes populaires ; 42% étaient originaires de la petite bourgeoisie ; 11% étaient originaires de la moyenne ou de la grande bourgeoisie. Pour les professeurs (secondaire et supérieur confondus) : 16% étaient originaires des classes populaires ; 35% de la petite bourgeoisie ; 34% de la moyenne ou de la grande bourgeoisie. En l'absence de statistiques, on peut se donner une idée de l'origine sociale des professeurs d'enseignement supérieur en considérant l'origine sociale des élèves de l'École normale supérieure : 6% des classes populaires ; 27% des classes moyennes ; 67% des classes supérieures¹⁸.

Pendant un certain temps, le recrutement des éducatrices s'est opéré, dans nos pays, dans des milieux plus favorisés, mais le phénomène tend à disparaître.

Toutefois, dans les pays où la formation, les conditions de travail et les salaires des instituteurs ont fortement augmenté, les maîtres de l'enseignement primaire (surtout les institutrices) se recrutent de plus en plus nombreux dans des milieux socio-

16. Cf. P. BIENSTMAN, op. cit., pp. 65-74.

17. Voir S. M. MARKLUND et B. GRAN, *Tendances nouvelles de la formation des enseignants. Suède*, op. cit., p. 63.

18. Cf. P. BOURDIEU et J. C. PASSERON, *La Reproduction*, Éditions de Minuit, Paris, 1970, p. 230.

économiques plus favorisés. C'est le cas, notamment, en Suède, au Danemark et au Grand-Duché de Luxembourg. Cette évolution contemporaine apporte une indication importante pour l'avenir.

Pourquoi devient-on instituteur ?

Quels motifs, conscients ou inconscients, poussent à choisir la profession d'instituteur ? Comment cette motivation évolue-t-elle pendant l'exercice de la fonction ? En cette matière aussi, on ne dispose que d'études fort limitées et de données fragmentaires. Les techniques d'investigation nécessaires restent même souvent à créer.

Après avoir inventorié par interview les principaux motifs du choix professionnel, Renes¹⁹ a interrogé un grand nombre d'instituteurs au moyen d'un questionnaire à réponses fermées. Les raisons idéalistes sont les plus fréquentes, mais on peut craindre que la désirabilité sociale ait fortement joué. On peut, en tout cas, difficilement prétendre qu'une authentique « vocation » existe chez la plupart des candidats enseignants. D'autant plus que le terme « vocation » est fortement chargé d'ambiguïté. Il semble d'ailleurs symptomatique que les catégories qui suivent immédiatement les raisons idéalistes sont : « sans vocation particulière », « parce que c'est un métier peu éprouvant », « parce que le métier laisse beaucoup de temps libre permettant de faire autre chose. »

Bien qu'ils procèdent par des voies d'enquête indirectes, W. De Coster et ses collaborateurs²⁰ arrivent à des résultats similaires en Belgique ; ceux-ci suscitent les mêmes réserves. Élément positif cependant : les élèves-maîtres interrogés dans l'enquête belge se déclarent satisfaits de leur choix.

En fait, il paraît raisonnable d'admettre que, même si certaines commodités comme la jouissance de longues vacances, de nombreux congés, de prestations perçues comme relativement

19. Cf. P. RENES, *op. cit.*, p. 137.

20. Cf. W. DE COSTER *et al.*, *op. cit.*

légères entrent en ligne de compte lors du choix de la profession, un idéal certain anime aussi la majorité des candidats instituteurs. Ils apprécient la possibilité de prendre des initiatives, d'être indépendants et créatifs, d'assumer des responsabilités, de contribuer au développement de l'enfant²¹.

Mais, avant même de commencer à exercer leur profession, beaucoup d'instituteurs éprouvent un sentiment d'insatisfaction à propos de leur statut social. Une expérience de Renes²² est assez éclairante à cet égard. Un groupe de candidats instituteurs et deux groupes de contrôle (autres étudiants et travailleurs) ont été invités à situer la fonction d'instituteur dans une série de dix autres professions. Alors que les deux groupes de contrôle situent les instituteurs vers le milieu de l'échelle ou légèrement en dessous (et ceci avec une grande concordance), les futurs instituteurs émettent des jugements plus dispersés, mais tendent nettement à surévaluer leur fonction. Cette réaction trahit probablement un sentiment d'insécurité ou de frustration. Elle est notamment confirmée par W. De Coster en Belgique, F. Kamp en Allemagne²³. Les 3.000 étudiants interrogés par G. Miller²⁴ dans vingt *Teachers Colleges* de Londres se montrent toutefois plus réalistes quant à leur futur statut, mais leurs motifs de choix professionnel ne diffèrent guère. Les mêmes motifs sont encore retrouvés par Imhof²⁵ en Allemagne, tant pour les instituteurs que pour les maîtres d'enseignement secondaire.

Au début de leurs études, les deux tiers des élèves-professeurs pensent qu'ils enseigneront leur vie durant. Comme chez les juristes, les ingénieurs et les médecins, près d'un quart d'entre eux ne savent pas exactement dans quelle branche de leur profession ils se retrouveront. Mais, contrairement à ce qui se passe pour les trois autres professions où les étudiants indécis au début se décident bientôt pour telle ou telle branche au cours

21. *Ibid.*

22. Voir P. RENES, *op. cit.*, pp. 125-128.

23. Cf. F. KAMP, *op. cit.*, p. 165.

24. Cf. G. MILLER, « Social Awareness and Motivations of Students Teachers », dans *University Quarterly*, 26, 3, 1972, pp. 310-316.

25. Cf. B. IMHOF, *Menschliche und fachliche Voraussetzungen für den Lehrberuf*, Dissertation, Fribourg, 1961, pp. 53-79.

de leurs études, la proportion d'élèves-professeurs indécis reste constante et celle des étudiants estimant que l'enseignement ne leur convient pas augmente²⁶.

La motivation est-elle la même pour les deux sexes? Renes aux Pays-Bas et W. De Coster en Belgique constatent que les jeunes filles se révèlent plus idéalistes que les garçons; ceux-ci considèrent davantage la profession d'instituteur comme un tremplin vers autre chose et viennent plus fréquemment aux études pédagogiques après avoir échoué dans d'autres études. Renes va jusqu'à conclure qu'en comparaison de leurs collègues femmes, les candidats instituteurs présentent une motivation squelettique, à la fois froide et naïve, pédagogiquement peu engagée et opportuniste²⁷.

Or, lorsque Lucker²⁸ tente la comparaison entre sexes, en République fédérale allemande, il n'observe plus de différence motivationnelle. L'indication prend toute son importance si l'on observe qu'en RFA, la formation des instituteurs tend nettement à devenir universitaire, ce qui n'est pas encore le cas en Belgique ou aux Pays-Bas. A la revalorisation entraînée par l'évaluation du niveau des études correspondrait donc bien une élévation qualitative de recrutement.

B. FÉMINISATION DE LA PROFESSION?

Problématique

L'enseignement sera-t-il un métier de femme en l'an 2000? Rien n'est moins sûr ni souhaitable. Même pour les écoles « maternelles », traditionnellement confiées à des femmes, on s'interroge de plus en plus sur l'opportunité d'un personnel éducateur en partie masculin²⁹. Pour les écoles primaires, secondaires ou

26. Voir D. S. ANDERSON, *L'Acquisition d'une identité professionnelle chez les élèves-professeurs*, OCDE, 1974, p. 98.

27. Cf. P. RENES, *op. cit.*

28. Cité par F. KAMP, *op. cit.*, pp. 165-169.

29. En Suède, notamment, des hommes participent à l'éducation préprimaire.

supérieures, il semble aussi fort utile de confier l'enseignement autant à des femmes qu'à des hommes. Pour des raisons psychologiques d'abord :

— Si la profession se féminisait complètement, elle pourrait apparaître comme un métier pour physiquement faibles, avec le halo négatif que pareille perception est susceptible d'entraîner sur le plan intellectuel.

— On reconnaît des caractéristiques psychologiques dominantes selon le sexe³⁰. La participation en principe égale des hommes et des femmes apporte donc un enrichissement.

— Enfin, il ne semble pas justifié de créer des conditions où certains élèves ne trouveraient pas ou presque pas la possibilité de s'identifier avec leurs maîtres ou de « s'opposer » à un éducateur de l'autre sexe.

Socialement, le problème se pose aussi. On a remarqué qu'en période de forte expansion économique, l'industrie et le commerce offrent aux hommes des situations beaucoup mieux rémunérées et beaucoup plus prometteuses de promotion que l'enseignement. On assiste alors à une poussée de féminisation. Dans ce contexte, l'enseignement est privé d'hommes particulièrement dynamiques et une partie des femmes qui choisissent de les remplacer cherchent vraisemblablement dans la profession une certaine facilité de vie, une sécurité loin d'être toujours accompagnée d'un idéal pédagogique très élevé. En période de crise économique, les hommes reviennent vers l'enseignement. Mais on peut alors craindre que la profession ne leur apparaisse comme un recul de leurs ambitions ou comme une situation passagère dans laquelle ils ne s'investissent pas profondément.

Pour les familles de niveau socio-économique peu élevé, l'enseignement a représenté jusqu'à nos jours une ascension sociale. Là où le travail de la femme est moins rémunéré que celui de l'homme, où l'égalité des chances n'existe pas encore dans les faits, l'ascension sociale par la fonction enseignante est donc encore plus marquée pour la femme. Ainsi s'explique d'ail-

30. Voir, par exemple, R. PIRET, *Psychologie différentielle des sexes*, PUF, Paris, 1973, 2^e éd. Les caractéristiques sont sans doute dues, dans une large mesure, à des facteurs culturels; elles n'en existent pas moins.

leurs en partie que, tant dans le domaine intellectuel que socio-économique, le recrutement féminin tend à être de qualité supérieure au recrutement masculin.

A mesure que l'on avance dans le temps, on constate aussi que beaucoup de jeunes filles font des études d'institutrice de façon à acquérir assez facilement un titre susceptible de les aider en cas de difficulté économique au cours de leur existence, mais elles n'ont pas nécessairement l'intention de consacrer leur vie à l'enseignement. En particulier, von Recum, Bruin, Horn³¹ constatent que beaucoup d'élèves-institutrices projettent d'arrêter de professer dès leur mariage ou à la naissance du premier enfant. La profession d'institutrice n'offrirait donc plus l'image d'une réelle carrière.

Tendances actuelles

On sait qu'aux États-Unis, l'enseignement primaire est assuré par une très forte majorité de femmes. Dans ce pays particulièrement, en expansion économique presque continue, les perspectives d'ascension sociale ouvertes aux hommes dynamiques, la lutte pour un prestige, souvent attesté et soutenu par les apparences extérieures de la richesse, expliquent le peu d'attrait éprouvé par les hommes pour l'enseignement primaire. La différence d'attraction envers la carrière éducative ressort bien de la statistique suivante. De 1960 à 1963, les hommes entrant dans l'enseignement supérieur, aux États-Unis, choisissaient, dans l'ordre : — le commerce ; — les sciences ; — les sciences appliquées (ingénieurs) ; — les sciences sociales. Pour les femmes, l'éducation vient en premier lieu : — éducation ; — commerce ; — Lettres (anglais) ; — sciences sociales³².

En Europe, la situation n'est presque jamais aussi accusée. En Belgique, les filles représentaient, en 1972-1973, approximativement les trois cinquièmes des élèves-instituteurs. En Répu-

31. Cités par F. KAMP, *op. cit.*, pp. 141-145.

32. Voir FLANAGAN et COOLEY, *Project Talent, One Year Follow-Up Study*, University of Pittsburgh, 1966.

blique fédérale allemande, Kamp³³ observe qu'entre 1950 et 1957, le pourcentage des filles est monté de 47 à 64% dans l'enseignement supérieur pédagogique (*Pädagogische Hochschulen*). Par contre, la sous-représentation des filles dans les sections de sciences exactes de l'enseignement supérieur subsiste en Europe comme aux États-Unis³⁴.

Toutes ces observations se retrouvent et se confirment dans le tableau suivant où nous avons regroupé des informations publiées par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA). En 1970, les pays participant aux recherches de l'IEA ont testé des échantillons nationaux représentatifs de leurs populations scolaires de onze ans, de quatorze ans et d'approximativement dix-sept ans (en fait, l'année précédant immédiatement l'entrée dans l'enseignement supérieur). En même temps, une série de données touchant les enseignants ont été recueillies. Les chiffres approximatifs suivants donnent une image assez correcte du degré de féminisation du personnel de l'enseignement primaire, des maîtres de sciences ou de langue maternelle de l'enseignement secondaire.

POURCENTAGE D'ENSEIGNANTS MASCULINS ³⁵					
PAYS	Fin enseignement primaire	Fin enseignement secondaire inférieur		Fin enseignement secondaire supérieur	
		Sciences	Langue maternelle	Sciences	Langue maternelle
Angleterre	29	66	45	64	43
Belgique	45	54	45	57	59
Écosse	10	77	—	75	—
Finlande	30	66	40	54	29
Hongrie	8	46	—	53	—
Italie	37	38	28	41	44
Pays-Bas	68	85	—	89	—
République fédérale allemande	33	74	—	79	—
Suède	12	76	50	79	53
(États-Unis)	11	70	33	74	41

33. Cf. F. KAMP, *op. cit.*, p. 136.

34. Cf. UNESCO, *Accès à l'enseignement supérieur*, 1968, pp. 23 ss.

35. Sources : A. C. PURVES, *Education in 10 Countries*; L. COMBER et J. KEENES, *Sciences Education in 19 Countries*, IEA, Almqvist, Stockholm, 1973.

A la fin de l'enseignement primaire, on observe encore presque partout une forte majorité de personnel féminin³⁶. Dans l'enseignement secondaire, les femmes restent majoritaires dans les trois quarts des cas pour l'enseignement de la langue maternelle. La situation est très différente pour l'enseignement des sciences, où les hommes dominent dans dix-sept cas sur vingt.

PROSPECTIVE

Vu la lenteur évolutive des institutions de formation des maîtres et les différences qui existent dès maintenant, il est vraisemblable que la qualité du recrutement variera encore de façon considérable vers l'an 2000 selon les pays. Ces variations resteront d'ailleurs influencées par des facteurs extérieurs à la formation des maîtres : charges de cours selon les niveaux d'enseignement, répartition des horaires, particularités des échelles de traitements, situation économique du pays ou de la région...

Si la formation théorique de tous les maîtres atteint le niveau préconisé ici et si une formation pratique, directement et constamment nourrie des apports de la recherche et du développement en sciences humaines, fait des enseignants de véritables professionnels, au sens anglo-saxon du terme, c'est-à-dire des spécialistes de haut niveau scientifique et technique comme le chirurgien, le médecin, l'ingénieur, l'économiste, etc., le statut et le prestige des enseignants se rapprocheront de ces professions et le recrutement s'améliorera en conséquence.

On aurait tort de ne voir en cette hypothèse qu'une simple vue de l'esprit, même si la distance à parcourir est grande. Que l'on se souvienne du chirurgien et du dentiste d'il y a un peu plus d'un siècle et de la difficulté avec laquelle les sciences de l'ingénieur firent leur entrée dans les universités.

L'augmentation du statut et du prestige s'accompagnera vrai-

36. En 1974, l'OCDE conclut, après une enquête portant sur vingt et un pays, « que la tendance à une plus grande féminisation du corps enseignant de l'enseignement primaire — qui s'était très généralement affirmée au cours de la période 1950-1965 — se confirme et peut-être même s'accroît ». OCDE, *Évolution récente du recrutement des enseignants*, Paris, 1974, p. 49.

semblablement d'un plus grand pouvoir d'attraction sur les hommes, surtout vers l'enseignement primaire. L'essentiel est que le métier d'enseignant cesse d'être un métier « doux » (*soft job*), artisanal, sans technologie et flou dans ses évaluations. Aussi longtemps que tout homme instruit croit pouvoir s'improviser enseignant pour autant qu'il en ait la patience, les éducateurs professionnels seront en état d'infériorité sociale.

Toutefois, même si la formation psychologique et pédagogique avance comme on le souhaite, il reste à voir si une évolution des autres professions ne contrecarrera pas le mouvement. Qu'advient-il, par exemple, si les charges professionnelles (à l'école et à domicile) des enseignants se maintiennent à plus de quarante heures hebdomadaires, alors que d'autres professions ne travailleraient plus que trente, voire vingt heures, tout en jouissant aussi de longues vacances ?

Pour les pays où la formation scientifique et pratique des maîtres n'atteindra pas le niveau préconisé dans cette étude, le pessimisme domine dans toutes les hypothèses particulières que nous avons formulées. Pour ramener le raisonnement à sa plus simple expression, disons qu'aussi longtemps que des parents instruits, bien informés et sans problèmes financiers graves n'envisageront pas la profession d'instituteur comme un des choix souhaitables pour leur fils bien ou très bien doué, on peut considérer que le statut et le prestige attachés à la fonction pédagogique sont insuffisants : elle n'attirera donc pas normalement les bien doués. Le reste est littérature...

FAUT-IL SÉLECTIONNER ET COMMENT ?

Le fait que l'on sélectionne sévèrement ceux à qui nous confions notre vie physique (aviateurs, gendarmes), mais non ceux qui assument un rôle écrasant dans le développement cognitif et affectif des enfants et des adultes, témoigne à la fois de nos ignorances en sciences humaines et, peut-être aussi, d'un faible état d'avancement d'une civilisation. Si, en cette année 1976, un maître gifle ou blesse volontairement, même de façon très superficielle, un de ses élèves, il s'ensuivra presque certainement une grave sanction et, en tout cas, de vives protestations. Qu'un maître perturbe un étudiant dans le domaine émotionnel ou social, qu'il abîme intellectuellement son élève, par exemple en le dégoûtant à vie des mathématiques, et rien ne se produira. Certes, les choses ne sont pas simples ; en particulier, établir la preuve de pareil dommage soulève des problèmes théoriques de grande complexité. Mais le principe du droit de plainte pour mauvais traitements pédagogiques mérite d'être affirmé¹.

On l'a vu, à mesure que l'an 2000 approche, la fonction d'éducation semble devoir être remplie ou accomplie par un nombre croissant de citoyens, enseignants de métier ou non. N'importe-t-il pas de protéger mieux que jamais le droit des élèves à l'apprentissage et à la sauvegarde de leur santé mentale ?

Là où elles existent, les procédures de sélection ponctuelle des candidats aux études pédagogiques consistent le plus souvent en épreuves de connaissances et en examens médicaux. Les examens psychologiques et psychiatriques restent extrêmement rares. Les chiffres cités page 232 concernant la santé mentale des enseignants ne justifient pas pareil laxisme. On ne

1. Voir, dans ce contexte, les nouvelles dispositions légales aux États-Unis en matière de responsabilité dans le domaine pédagogique (*accountability*).

se soucie guère non plus de la motivation et de l'aptitude au contact humain, qui constituent pourtant le noyau de l'habileté pédagogique.

La riche expérience pratique scandinave et les centaines de recherches qui l'ont accompagnée² donnent une idée assez juste du faible degré d'efficacité des procédures de sélection à l'entrée dans les institutions de formation des enseignants. Trois exemples permettront de schématiser l'état actuel de nos connaissances.

Pendant vingt ans (1948-1968), les épreuves utilisées en Suède ont compris la rédaction d'une dissertation, une épreuve d'éloquence (tests narratif et descriptif), des activités libres avec des enfants, et des tests collectifs portant sur les attitudes envers la profession enseignante. Le calcul des corrélations (E. Almqvist, 1956) entre chacune de ces épreuves et la note de compétence professionnelle à la fin des études pédagogiques révèlent une très faible validité prédictive.

En Finlande, M. Koskenniemi (1965) a suivi soixante-douze enseignants depuis leur sélection en vue de leur formation jusqu'à dix ans après le début de leur activité professionnelle. De nouveau, il ne trouve guère de corrélation entre les épreuves de sélection et la réussite professionnelle. « Un trait commun aux enseignants qui réussissaient le moins bien était leur manque de compréhension des enfants et leur manque d'aptitude à structurer une situation d'enseignement. »

P. Sundgren (1970) a cependant réussi à établir une relation entre les attitudes des élèves-maîtres pendant leur formation et l'évolution de leurs élèves, deux ans après l'obtention du diplôme d'enseignement (Cf. tableau page suivante.)

Au terme de leur analyse des résultats scandinaves, Marklund et Gran concluent :

Il n'existe pas « d'aptitude enseignante » simple et non équivoque, indépendante de la situation d'enseignement. « L'inaptitude » à l'enseignement semble plus facile à définir. La sélection pour les

2. Cf. S. MARKLUND et B. GRAN, *Tendances nouvelles de la formation des enseignants. Suède, op. cit.*, pp. 69 ss.

études conduisant à l'enseignement doit, par conséquent, avoir pour objectif principal d'éviter les échecs présumés.

Caractère de l'enseignant	Changement observé chez l'élève
1a. Attitude autoritaire.	Grand progrès des connaissances (surtout factuelles)
1b. Social, humain.	Léger progrès des connaissances.
2a. Social, humain, capable de s'effacer.	Évolution sociale positive.
2b. Tourné vers les résultats, manquant d'assurance sur le plan social.	Évolution sociale négative.
3a. Indépendant, tourné vers l'élève.	Évolution positive vers une stabilité émotionnelle.
3b. Tourné vers les résultats, manquant d'assurance, grand besoin d'organisation.	Évolution négative vers une instabilité émotionnelle.

Nous partageons ce point de vue. Plus la recherche avance, et mieux on reconnaît le rôle capital que jouent les attitudes des enseignants dans le processus d'éducation. Comme ces attitudes ne peuvent s'observer que pendant des activités éducatives réelles, la sélection durative, en cours de formation, semble s'imposer. En particulier, des objectifs minima, en matière d'attitudes, doivent être assignés aux élèves-maîtres. On refusera les étudiants qui n'atteignent pas ces objectifs avant la fin de leurs études (au cours desquelles des actions systématiques d'implantation ou de modification d'attitudes auraient été déployées).

En dehors de cette proposition, il n'existe pas encore de données positives suffisantes sur les méthodes de sélection actuelles pour tenter une extrapolation quelconque pour les prochaines décennies. C'est donc une position normative que nous nous croyons obligés d'adopter :

1° Une sélection paraît indispensable.

2° Après élimination des inadaptations flagrantes à l'entrée³, une sélection durative devrait être opérée au cours des études.

3° Comme pour les autres études supérieures, la réussite de

3. Handicaps physiques incompatibles avec la forme d'enseignement envisagée, hyperémotivité, hyperanxiété, etc.

toute épreuve devrait se traduire par l'octroi d'unités capitalisables (crédits) valorisables dans d'autres types d'études; ainsi, un étudiant écarté de la formation pédagogique ne se voit pas exclu de l'enseignement supérieur et, par la possibilité de valoriser l'acquis, la perte économique et psychologique est minimisée.

Pour réaliser une sélection plus évoluée, de vastes recherches longitudinales restent nécessaires :

1° pour mieux cerner les caractéristiques psychologiques souhaitables chez l'enseignant et mieux connaître sa psychopathologie;

2° pour mieux connaître les processus d'éducation et d'enseignement, la façon d'y entraîner les futurs formateurs et d'évaluer les progrès réalisés par les élèves à travers les apprentissages.

NUMERUS CLAUSUS?

Enfin, faut-il limiter automatiquement le nombre d'individus admis à se préparer à l'enseignement ?

La question se posait plus dans une situation où les enseignants étaient étroitement et définitivement certifiés (instituteurs, maîtres d'enseignement général secondaire inférieur...) au terme d'études spécifiques, avant l'avènement réel de l'éducation permanente et la création de moyens de reconversions professionnelles.

D'ici l'an 2000, la scolarité se généralisera jusqu'à un âge de plus en plus avancé, même si elle n'est pas obligatoire¹, et les activités d'éducation permanente progresseront considérablement. Si l'on tient aussi compte d'une mobilité croissante des populations actives à laquelle il est nécessaire et souhaitable que les enseignants participent, on peut se demander si l'on ne s'achemine pas vers une période de pénurie plutôt que de pléthore.

L'hypothèque la plus lourde provient de la crise actuelle de l'énergie et de la grave dépression économique qu'elle entraîne ou accélère. Si cette crise devait se prolonger ne fût-ce qu'une décennie, la probabilité de conflits armés augmenterait considérablement et la croissance de l'éducation serait compromise. Les difficultés financières dans lesquelles certaines universités européennes et américaines se débattent actuellement pourraient être un premier signe de cet arrêt.

Si, comme on l'a préconisé, tous les maîtres reçoivent une formation universitaire de base commune et peuvent se mou-

1. Cette augmentation de la population scolaire n'est pas exclue par le phénomène d'enseignement en alternance : beaucoup de jeunes gens finiront probablement leurs études secondaires supérieures avant de faire leur première grande expérience socio-professionnelle directe.

voir, moyennant certaines études complémentaires, d'un secteur de l'enseignement à l'autre, y compris de l'enseignement proprement dit à l'animation culturelle des adultes, le pouvoir d'absorption à l'intérieur d'un même système d'éducation sera certainement accru, mais dans une mesure difficile à évaluer avec quelque précision.

Enfin, il faut tenir compte de l'apparition très probable, dans nos pays, de spécialités éducationnelles nouvelles : planificateurs, constructeurs et évaluateurs de curricula, spécialistes de l'enseignement programmé, constructeurs d'instruments de mesure, spécialistes de la télévision éducative... Toutes ces spécialités existent déjà, mais ou bien on n'y recourt pas encore, ou bien on le fait avec une telle timidité qu'elles ne constituent pas un véritable débouché professionnel. On peut en dire autant pour la recherche en éducation dont les réseaux restent à peu près entièrement à créer dans presque tous les pays d'Europe.

Selon nos estimations, il manque en 1976, dans un petit pays comme la Belgique, de mille à douze cents chercheurs en éducation, constructeurs de curricula et évaluateurs. En dessous de ce chiffre, un réseau complet de recherche opérationnelle ne pourrait pas fonctionner.

Ces différentes raisons inclinent à penser qu'un *numerus clausus* ne s'indique pas dans les prochaines années, la difficulté de la formation proposée et la sélection sévère en cours d'études assurant une régulation suffisante.

SECTION VI

PROBLÈMES PARTICULIERS

CHAPITRE PREMIER

LES ENSEIGNANTS ET LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

Bien qu'encore jeune et dotée souvent de peu de moyens, la pédagogie scientifique européenne a engrangé une œuvre non négligeable. Pourtant, de nombreuses servitudes freinent encore l'expansion de la recherche en matière d'éducation, dans maints pays. Surtout dans les régions à système scolaire très centralisé, la pédagogie expérimentale dispose d'une audience réduite. Beaucoup d'hommes politiques et d'administrateurs se justifient par ce classique cercle vicieux : d'une part, ils rechignent à accorder des crédits à la recherche¹; mais, d'autre part, ils reprochent aux centres la pauvreté de leur influence sur l'amélioration du rendement scolaire.

Les travaux sérieux de recherche en matière d'éducation s'étendent souvent sur plusieurs années : une question étant posée et délimitée, il faut établir les épreuves à utiliser, effectuer les opérations sur un échantillon réduit, mettre en action le dispositif expérimental, contrôler et analyser les résultats. Les dirigeants voient rarement² les problèmes d'enseignement de manière prospective; placés devant une situation difficile qu'ils auraient pu prévoir, ils sont déçus de ne pas recevoir de réponse immédiate des spécialistes.

La plupart des créateurs de systèmes, passionnellement convaincus de l'absolue supériorité de leur intuition, se refusent aussi au véritable critère de la qualité de leurs innovations, l'évaluation et l'analyse comparées des résultats de leurs propositions, suivies de l'examen objectif de moyens d'en pallier les faiblesses.

1. Dans plusieurs pays d'Europe, les dépenses de recherche pédagogique sont inférieures à un millième du budget de l'Éducation. L'UNESCO estime que le budget de la recherche devrait s'élever à 2% du budget de l'Éducation.

2. Il faut signaler cependant la pratique anglaise de la publication de Livres blancs avant la discussion d'une réforme importante.

Les décisions des éducateurs sont fondées sur un ensemble de facteurs interdépendants : les données des sciences sont de simples éléments de la situation pour le pédagogue, au même titre que la géométrie ou la résistance des matériaux pour les décisions de l'architecte lors de l'élaboration d'un projet. Ces considérations expliquent, si elles ne le justifient pas, le mépris de beaucoup de maîtres et leur méfiance à l'égard des travaux de recherche.

Pourtant, comme dans les autres disciplines, on assiste à une explosion du savoir dans le domaine de la pédagogie scientifique. Après une phase de manque d'adéquation, d'incoordination, d'incohérence même, il semble bien que les découvertes soient en train de s'intégrer pour dessiner les lignes de force de l'enseignement de demain. Malheureusement, dans la plupart des cas, ce progrès du savoir éducationnel s'est accompli en dehors des enseignants qui en restent ignorants, faute d'avoir participé à son élaboration, faute d'en être réellement informés, faute aussi d'être capables de comprendre l'information rigoureuse là où elle existe. Et même si les chercheurs n'ont pas toujours su trouver les meilleurs modes de communication efficace avec les praticiens, on commettrait cependant une grave erreur d'appréciation en ramenant l'énorme problème qui se pose aux méfaits unilatéraux d'un jargon indigeste.

En fait, dans beaucoup de pays occidentaux, seule une minorité d'enseignants jouissent d'une formation suffisante pour comprendre les rapports de recherche qui les concernent directement. Ainsi se marquent les conséquences graves d'une formation pédagogique trop limitée, à dominante artisanale. Alors que les études scientifiques universitaires, telles que celles du médecin et de l'ingénieur, préparent des consommateurs directs des résultats de la recherche, il n'en est rien pour la majorité des enseignants. Les modes de formation proposés dans la présente étude visent notamment à remédier à cet état de choses. De toute façon, la recherche fondamentale et la recherche appliquée restent à promouvoir dans le domaine de l'éducation.

A. RELATION ENSEIGNEMENT - RECHERCHE*³

L'enseignement est une recherche

Renoncer à transmettre des connaissances toutes faites implique que l'enseignement soit construit à partir de problèmes réels posés à l'élève. Très tôt, il doit apprendre à formuler ces problèmes sans ambiguïté, à proposer des hypothèses de solution, à les éprouver par la collecte et l'analyse des données pertinentes, à conclure logiquement. Cette démarche rationalisée de la recherche scientifique doit peu à peu s'ancrer dans le mode de vie dont elle constitue un des *skills* cognitifs essentiels.

Un enseignant ne peut susciter pareil apprentissage sans en offrir lui-même un exemple presque permanent. C'est une première raison d'intégrer la recherche dans la formation des maîtres. La façon d'être, les attitudes sont ici en question et, on le sait, elles importent plus que toutes les techniques. Le vieil adage : « On n'enseigne pas ce que l'on sait, mais ce que l'on est » garde toute son actualité. Mais il ne s'agit pas seulement

* La suite de ce texte a été originalement publiée par G. DE LANDSHEERE dans le *Rapport sur la formation des chercheurs dans le domaine de l'éducation*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1974.

3. « Une autre caractéristique de la valorisation de la profession enseignante serait sa compréhension de la recherche et du développement en matière d'enseignement, sa participation à ces activités et son rôle en tant qu'innovateur. L'organisation de la recherche, du développement des programmes, d'essais spécifiques et de tentatives expérimentales dans les écoles attirèrent spécialement l'attention des experts. Jusqu'à aujourd'hui, la plupart des changements en matière d'enseignement se sont produits à la suite de décisions politiques ou administratives. En matière d'enseignement comme en d'autres activités, le temps est maintenant venu où la recherche devrait être une des sources essentielles de l'innovation. La recherche a aussi une grande valeur dans la constitution d'un système scolaire susceptible d'adaptation et bien équipé en enseignants compétents et souples. Les changements constructifs sont suscités par des activités de développement ou de recherche appliquée, et les travaux de recherche et de développement pourraient fournir un important moyen de mobiliser les enseignants pour des innovations, en plus du fait qu'ils fourniraient des connaissances de base nécessaires. » OCDE, *Les Changements dans le rôle de l'enseignant et leurs conséquences*, Doc. ED(72)12, p. 20.

d'un esprit de travail, d'une *Einstellung*. L'enseignement doit aussi se rationaliser dans son processus et dans son intervention corrective. Dans les deux cas, la démarche expérimentale est également nécessaire.

La rigueur dans la poursuite des objectifs, clés de tout l'édifice, se manifeste de plus en plus par une recherche de définitions opérationnelles et par le contrôle de la congruence des objectifs, de l'enseignement même et de l'évaluation. Les composantes du système feront elles-mêmes l'objet d'une évaluation de leur adéquation ou de leur efficacité, en vue d'optimiser l'ensemble du processus. Il saute aux yeux que seule une formation scientifique rigoureuse permet une telle action. Par ailleurs, la recherche opérationnelle — qu'il vaut peut-être mieux appeler recherche-action en éducation — semble le meilleur trait d'union entre la recherche de laboratoire et la pratique. Nous n'envisageons ici que l'aspect diagnostique et correctif, mais la méthode est susceptible d'application générale.

On le sait, on entend par recherche opérationnelle en éducation l'application systématique des méthodes et techniques scientifiques à l'étude des problèmes de conduite de l'enseignement : « Son objectif est de fournir une illustration quantitative des éléments essentiels qui constituent une opération donnée et des facteurs qui influent sur le résultat, et de donner ainsi une base solide aux décisions à prendre⁴. »

Imaginons un élève ou un groupe en difficulté scolaire. La réaction la moins éclairée consiste à faire répéter de façon pure et simple l'exercice mal résolu ou l'année d'études au cours de laquelle les échecs se sont produits. En bien des cas, ceci équivaut à doubler la dose d'un médicament inefficace. La réflexion alliée à l'analyse à caractère plus quantitatif offre les meilleurs espoirs : préciser le problème, évaluer son acuité, dresser le bilan de départ, formuler des hypothèses de solution, les éprouver, en retenir, engager le traitement, évaluer son efficacité en cours d'intervention et à son terme. Bref, on se trouve de

4. J. E. MAGEE et A. O. LITTLE, « Inter-Operation Research », dans *NACA Bulletin*, juin 1954, p. 1.252.

nouveau devant la démarche classique de la recherche, avec ses exigences méthodologiques et instrumentales.

L'art d'enseigner doit se nourrir de recherche

Dans un article remarqué, B. S. Bloom a traité de « L'innocence en pédagogie »⁵. Il y médite sur le thème : dès qu'un savoir objectif infirme des croyances et des habitudes, rien ne permet d'empêcher celui qui sait de continuer à agir erronément, mais, à partir de ce moment, il devient coupable de ses errements.

On ne peut concevoir que la formation des maîtres ne se nourrisse pas à tout instant de l'acquis scientifique, qu'il s'agisse de la construction d'un curriculum ou de méthodes et de techniques d'enseignement et d'évaluation. Former les maîtres, c'est donc aussi les priver de leur « innocence ».

Évidemment, il serait vain de gaver les élèves-maîtres de l'encyclopédie de la recherche ; elle submerge les spécialistes les plus avancés et se périmé continuellement. Seules les informations cruciales et les grandes tendances devraient être abordées. Le reste est de nouveau question d'attitudes et de *skills*. Les maîtres doivent devenir incessamment curieux de la recherche et être capables d'en lire les rapports par eux-mêmes. Mais quels rapports ? Dans leur forme originale, avec leur appareil statistique complet, ou sous forme de condensés simplifiés ? *De la réponse fournie à cette question dépend, pour une bonne part, l'orientation et le niveau à donner à la formation des maîtres.*

A nos yeux, le choix ne fait aucun doute. Le plus rapidement possible, les enseignants devraient pouvoir aborder toute littérature scientifique qui les concerne. Cela ne signifie évidemment pas qu'ils ne liront plus que les comptes rendus intégraux, loin de là. La quantité d'informations est telle que plus personne ne le peut. Mais ils doivent pouvoir le faire, faute de quoi ils admettent que d'autres choisissent, jugent, critiquent à leur place.

Certes, il se trouvera toujours un moment où la technicité expérimentale ou statistique sera telle qu'elle deviendra l'apa-

5. Cf. B. S. BLOOM, « L'Innocence en pédagogie », dans *Education*, mai 1972.

nage des seuls spécialistes. Il n'en reste pas moins que si la majorité des praticiens d'un domaine ne sont pas capables de contrôler les bases de prises de décisions, on entre en régime technocratique, avec tous les dangers que cela comporte.

L'option que nous prenons délibérément exige une formation universitaire à part entière; nous en évoquerons les modalités possibles dans notre conclusion.

L'enseignant collaborateur de la recherche scientifique

Toute recherche pédagogique qui ne finit pas par déboucher sur les réalités éducatives est dépourvue de raison⁶. Certes, le chemin vers les décisions est parfois long et sinueux et, comme l'éducation est d'abord un fait politique et social, bien des décisions ne peuvent attendre un fondement scientifique; même s'il existe, les contingences ne permettent pas toujours d'en tenir compte.

Quoi qu'il en soit, un moment arrive où les conclusions de la recherche débouchent sur l'innovation et se valident dans l'action quotidienne. Sauf les cas où il est trop impliqué dans le problème pour pouvoir évaluer objectivement, l'enseignant devrait être ici le collaborateur privilégié, l'associé à part entière. Son intervention devrait d'ailleurs commencer beaucoup plus tôt, idéalement dès la formulation du problème. Mais généraliser en la matière n'est pas sans danger.

Un véritable dialogue entre chercheurs et praticiens n'est possible que dans la mesure où un langage et des cadres de

6. Le hiatus tant de fois dénoncé entre la recherche fondamentale en éducation et la pratique scolaire est un phénomène normal. L'écart existe aussi entre la recherche sociologique et l'action sociale. Merton a admirablement cerné ce problème. Un industriel ne s'attend pas à ce que le chercheur de laboratoire lui offre une proposition commerciale; mais c'est du laboratoire que viennent de plus en plus les éléments, les découvertes qui, adéquatement intégrées et exploitées par l'industrie, créent le dynamisme actuel. Et Merton de conclure pour la recherche: « This requires the renouncement of immediate practical solutions, and the willingness to follow unexpected leads. But it is the only way in which social science can even become really useful » (R. K. MERTON, *The Sociology of Science*, University of Chicago Press, 1973).

références communs le permettent. Et comment existeraient-ils sans formation adéquate?

L'enseignant-chercheur

Enfin, les enseignants peuvent être eux-mêmes des chercheurs, seuls maîtres de leur problème ou associés à des collègues qui partagent leur intérêt. Actuellement, il s'agit presque toujours d'hommes exceptionnels compensant par leur valeur et leur courage les immenses désavantages d'une investigation qui ne peut s'appuyer sur une forte infrastructure scientifique et logistique.

Dans bien des cas, on déplore toutefois que, faute d'une formation initiale suffisante, des données mal récoltées sont inutilisables, des plans expérimentaux inappropriés, des techniques puissantes ignorées.

Alors que, dans la plupart des pays du monde, la pénurie de chercheurs en éducation est dramatique, on néglige ainsi un potentiel important. Une meilleure formation initiale, puis continuée, doublée de quelques facilités et d'une aide par les équipes de chercheurs professionnels susciterait chez certains enseignants une créativité scientifique probablement considérable.

B. LA RECHERCHE DANS LA FORMATION DES MAÎTRES

L'examen des relations nécessaires ou souhaitables entre l'enseignement et la recherche nous a chaque fois conduits à la nécessité de donner aux maîtres une formation expérimentale solide. Comment la concevoir?

Formation initiale

Les objectifs généraux de l'initiation à la recherche sont :

1. Créer ou renforcer une attitude, une tournure d'esprit poussant les maîtres à penser et à organiser leur enseignement en termes de recherche.
2. Mettre les maîtres en mesure de comprendre et de critiquer les publications de recherche qui les concernent.

3. Informer les maîtres des principales méthodes et techniques de la recherche.

4. Informer les maîtres des principales sources d'information sur la recherche.

5. Mettre les maîtres en mesure d'optimiser les processus d'enseignement et d'apprentissage conçus comme systèmes technologiques.

6. Amener les maîtres à résoudre les problèmes pédagogiques graves par la voie de la recherche opérationnelle.

7. Préparer les maîtres à collaborer à tous les niveaux avec les chercheurs spécialisés.

8. Préparer les maîtres à contrôler scientifiquement l'effet des innovations dans leur classe.

9. Mettre les maîtres en mesure d'engager des recherches personnelles.

10. Donner une base expérimentale permettant aux élèves-maîtres de faire carrière dans la recherche plutôt que dans l'enseignement ou aux maîtres en fonction d'être utilement détachés dans des équipes de recherche.

11. Initier fonctionnellement à l'informatique.

À ces onze objectifs, dont certains se recouvrent partiellement, on peut en ajouter un douzième qui, lui, concerne la méthodologie même de la formation des maîtres : intégrer et traduire en actions, par la pratique de la recherche, les notions théoriques apportées par les cours de psychologie et de pédagogie. Ne servirait-elle que ce dernier objectif, la place de la recherche serait déjà amplement justifiée dans le curriculum. En effet, si l'on s'attache à des problèmes éducatifs un peu complexes, on va devoir mettre en œuvre des disciplines aussi différentes que la philosophie de l'éducation, la psychologie éducationnelle, etc.

L'expérience montre qu'un étudiant amené à construire une recherche prend, parfois pour la première fois, conscience du flou de beaucoup de ses connaissances, de son incapacité de les appliquer au réel, ou, encore, du manque de valeur pratique de théories pédagogiques séduisantes, mais incapables de résister au choc de l'opérationnalisation.

De façon générale, il s'agit dans tous les cas du transfert des

apprentissages à des situations précises et, par définition, au moins nouvelles pour l'individu. Or, on le sait, la capacité de transférer reste le plus sûr critère de la valeur des apprentissages.

L'informatique mérite un développement particulier. Qu'elle doive figurer dans le curriculum de la formation des maîtres de demain ne semble faire aucun doute si l'on songe, d'une part, au rôle qu'elle va jouer dans toute la vie intellectuelle et, d'autre part, au rôle de premiers initiateurs que les maîtres devront jouer à leur tour. Une recherche simple permet déjà une prise de contact fonctionnelle avec le monde de l'informatique. Même si ce premier contact se limite à préparer et à effectuer la perforation des données sur cartes, à porter celles-ci à un centre de traitement et à lire le listing qui en sortira, on aura déjà fait un pas considérable en révélant la simplicité d'un outil puissant entre tous. Apprendre à utiliser une bibliothèque de programmes conduit beaucoup plus loin. L'expérience montre que la découverte du traitement automatique des données de la recherche est toujours fructueuse ; elle crée de nouveaux modes de penser et d'agir, et suscite chez pas mal d'étudiants ou de maîtres en recyclage la volonté d'approfondir leurs connaissances informatiques.

Sur le plan théorique, la formation à la recherche comporte normalement :

— Une initiation générale aux méthodes et aux techniques : concepts principaux, méthode scientifique, instruments universels ; méthodes et instruments spécifiques, problèmes de validité.

— La construction des tests normatifs et les tests axés sur les objectifs, et la docimologie.

— La statistique descriptive et la statistique inférentielle, et l'étude des principaux schémas expérimentaux. Les ordinateurs étant de plus en plus facilement accessibles, le souci du calcul disparaît. L'important est de faire comprendre les concepts et les raisons des démarches.

— Les principes d'informatique : *hardware, software*.

Dans tous les cas, la théorie doit être réduite au minimum : ou bien on se limite à une simple sensibilisation (par exemple aux méthodes spécifiques), ou bien les notions doivent prendre vie dans l'analyse et la discussion de rapports de recherche, et

surtout dans la pratique directe. *Learning by doing* est ici la règle d'or.

Cette exigence d'action en entraîne une autre : l'existence d'une activité réelle de recherche dans les institutions de formation des maîtres. Car ce qui est vrai pour les élèves l'est aussi pour leurs professeurs. Seule une expérience directe et continue de la recherche permet de suivre l'évolution rapide des méthodes et des techniques, et sensibilise à l'essentiel.

Il ne s'agit nullement de faire de tous les élèves-maîtres des chercheurs de pointe, mais bien d'honnêtes praticiens et surtout des consommateurs des résultats de la recherche. C'est pourquoi, à toute tentative d'étude exhaustive (de toute façon vaine), on préférera le traitement direct et complet⁷ de quelques problèmes simples. Néanmoins, associer, ne fût-ce que brièvement, les étudiants aux travaux d'une recherche complexe leur révèle une réalité qu'ils ne percevraient guère autrement.

La formation initiale, inévitablement parcellaire, se prolongera pendant la vie professionnelle ; nous verrons comment dans un instant.

Formation continuée

Sans revenir à une discussion de nomenclature, nous englobons sous ce titre la formation continuée proprement dite et la première initiation d'enseignants en fonction à la recherche en éducation.

Première initiation.

La plupart du temps, les enseignants prennent sur leurs loisirs le temps nécessaire à la formation continuée ; des séminaires résidentiels variant entre un week-end et une à deux semaines interviennent parfois.

Par ailleurs, on a souvent affaire à des personnes de trente ou

7. Définition du problème, hypothèses, schéma expérimental, collecte des données, traitement et analyse, conclusion, compte rendu.

quarante ans, relativement peu disponibles pour de longues études théoriques. Dans ce cas, il faut résolument opter pour une formation active, dès les premières heures, les notions théoriques et statistiques n'étant introduites qu'à mesure où elles sont nécessaires et réclamées par les enseignants.

Deux conditions paraissent essentielles au succès : le fait que les enseignants s'attaquent à des problèmes qui intéressent directement leur pratique quotidienne, et la présence de chercheurs bien formés, acceptés sans réserve comme membres du groupe. Jamais le chercheur ne fait de leçon : il apporte l'information ou l'aide nécessaire au moment où l'on en a besoin.

Formation continuée proprement dite.

De nouveau, l'essentiel est d'associer les enseignants à des travaux qui les concernent directement et de leur apporter l'aide réclamée. L'un des rôles des chercheurs consiste dans ce cas à sélectionner la littérature de recherche susceptible d'intéresser les maîtres et à la leur transmettre, souvent dans sa forme originale, puisque la formation de base permet de l'aborder.

En général, les maîtres éprouvent un sentiment de sécurité en restant en contact avec l'institution qui les a formés, avec la science qui se fait. La plus grande difficulté réside dans la conciliation de charges professionnelles souvent lourdes et les exigences non moins lourdes d'une recherche de niveau relativement élevé.

C. UN RÉSEAU DE CENTRES DE RECHERCHE

On discute trop souvent de formation continuée sans assez s'attacher à l'aspect quantitatif. Permettre à une poignée d'enseignants de se perfectionner n'est jamais négligeable, d'autant plus qu'ils peuvent devenir à leur tour des agents de diffusion et de pression. Pourtant, il reste douteux qu'en dessous d'un certain pourcentage, l'effet du perfectionnement se fasse sentir à l'échelle des populations scolaires. Par exemple, dans un petit pays comme la Belgique, pour les enseignements préscolaire,

primaire et secondaire, environ cent mille maîtres de moins de quarante-cinq ans attendent un recyclage périodique.

Seule une politique nationale à long terme permettrait une action efficace: Cette nécessité coïncide d'ailleurs avec l'impérieux besoin d'un réseau de recherche qui devrait, petit à petit, servir l'ensemble du système scolaire, tant pour la recherche proprement dite que pour les interventions opérationnelles.

Nous préconisons la création d'une structure pyramidale dont le sommet serait un organisme national ou fédéral de coordination de la recherche. Il grouperait principalement des représentants des pouvoirs organisateurs de l'administration, des cadres pédagogiques, des enseignants et des chercheurs.

La politique de recherche et de développement arrêtée à ce niveau se démultiplierait d'abord sur un réseau primaire de centres de recherche, développés si possible à partir des services universitaires existants. On trouverait ainsi des assurances de solidité scientifique, une puissante infrastructure de recherche, qu'il est inutile de payer deux fois, et aussi les chercheurs de pointe qui, dans le domaine de l'éducation, resteront probablement fort rares en Europe pendant plusieurs années encore. On garantirait, par la même occasion, la continuation des recherches fondamentales sans lesquelles un service de recherche risque de s'étioler et de verser dans la routine.

Avec les centres de recherche universitaires travailleraient les centres de formation pratique des maîtres (anciennes écoles normales intégrées dans la structure universitaire), développés en même temps en centres de recherche, de documentation et de perfectionnement. C'est surtout de ces centres secondaires que rayonneraient les activités de recherche opérationnelle qui, après un certain temps, pourraient couvrir la plupart des écoles d'un pays.

Pour que pareille structure, ouverte sur les régions, garde vie, une communication et un mouvement permanents doivent se produire de la base au sommet. En particulier, les chercheurs travailleraient tantôt dans les centres primaires, tantôt dans les centres secondaires. En outre, les enseignants qui manifesteraient des dispositions particulières pour la recherche seraient détachés de leurs fonctions habituelles pour des périodes relati-

vement longues (au moins un an, si possible) et participeraient activement à la vie des centres. Selon les cas, ils deviendraient eux-mêmes chercheurs ou retourneraient dans leur établissement scolaire pour y jouer un rôle d'animateur et de coordonnateur.

CHAPITRE II

LES ENSEIGNANTS ET LA CONSTRUCTION
DES CURRICULA

Dès la formation initiale, nous l'avons vu, la construction des curricula constituera un des thèmes d'intégration des apprentissages. Peut-être mieux que n'importe quel autre, ce thème conduit des options philosophiques premières aux derniers détails de l'évaluation, en passant par la définition des objectifs, le choix du contenu des programmes, la mise au point des méthodes et des matériels, et la formation adéquate des éducateurs. Bref, l'activité professionnelle de l'enseignant et le curriculum sont deux aspects aussi indissociables que la forme et le contenu.

Mais, s'il en est bien ainsi, comment imaginer, dans une démocratie de la participation, que les maîtres se voient imposer le curriculum de l'extérieur et acceptent donc de jouer le simple rôle d'exécutants, au mieux de traducteurs? Et la réforme et l'évaluation permanentes du curriculum n'offrent-elles pas la structure profonde et une des raisons majeures de la formation continuée?

Ainsi s'explique que, depuis quelques années, se dessine un mouvement de participation dont l'amplitude sera, selon toute probabilité, considérable en l'an 2000.

Dans des pays à système d'éducation très décentralisé, comme en Grande-Bretagne et aux États-Unis, les communautés locales et les maîtres ont toujours joui d'une grande liberté en matière de programmes. Pourtant, c'est aussi dans ces pays, où la pédagogie scientifique a le plus rapidement progressé, que s'est développée une tendance technocratique dans le domaine de la construction des curricula.

La plupart des pays européens ont encore beaucoup à apprendre dans l'art de construire un curriculum complet et de l'évaluer. Et prétendre confier l'intégralité des études et des travaux nécessaires aux enseignants en fonction serait répéter

l'erreur et la tromperie commises lorsque d'aucuns tentèrent de faire croire que toute la recherche en éducation devait être retirée aux spécialistes pour être confiée aux seuls praticiens. Il n'en reste pas moins que les enseignants ont le *droit* de participer à la recherche et à la construction des curricula et, à certains égards, ils sont même les mieux qualifiés.

Ainsi s'expliquent des tentatives d'un intérêt et d'une importance considérables pour l'avenir, qui ont notamment vu le jour en République fédérale allemande, en particulier en Hesse¹. Les deux principes de base sont les suivants :

1. L'autogestion ou la cogestion du système d'éducation pour les enseignants impliquent une participation à tous les processus de décision.

2. Pour que les enseignants poursuivent efficacement des objectifs et adhèrent aux contenus qui y correspondent, il faut qu'ils les fassent leurs, qu'ils s'y identifient². Cette règle pédagogique prend une pertinence toute particulière si, comme c'est le cas en Hesse, on choisit pour but essentiel de l'éducation d'amener les élèves à l'indépendance et à la participation. « À pareil objectif correspond la nécessité, pour les maîtres qui devront aider à les atteindre en suscitant des occasions d'apprentissage appropriées, de ne pas être simplement les destinataires de curricula construits par d'autres qu'eux et dans lesquels ils sont tenus pour objets³. »

De nouveau, les protagonistes de cette action considèrent qu'une des premières tâches à réaliser est de créer des foyers locaux, idée qui semble proche de celle des *Teachers Centers* en Angleterre. Ces centres auraient pour fonctions principales :

1. De permettre l'échange et l'analyse en commun d'expériences réalisées, le plus souvent dans l'isolement, par des enseignants dans leur classe (comportements d'enseignement, comportements d'élèves, etc.).

1. Voir à ce propos : C. WULF, *Lehrerfort- und Weiterbildung in der Bundesrepublik*, op. cit., pp. 21-23.

2. Cf. I. HALLER et H. WOLF, « Neuorganisation der Lehrerfortbildung als Teilstück schulnaher Curriculumentwicklung », dans *Curriculum Konkret*, 1, 1973, 2, pp. 109 ss. (cités par C. WULF).

3. C. WULF, op. cit., p. 22.

2. De préparer l'enseignement en commun (division du travail, échange de matériel, planification commune).

3. De reconnaître les insuffisances (par exemple, en matière de matériel didactique), de formuler les problèmes et de les transmettre (par exemple, à des experts), de discuter des solutions proposées et de les essayer.

4. De se tenir au courant des progrès en matière de méthodologie spéciale de l'enseignement, en sciences naturelles ou sociales, en sciences de l'éducation.

5. De discuter des situations de conflit et de rechercher des possibilités de résolution⁴...

Ces fonctions dépassent naturellement le cadre de la construction des curricula, mais sont intimement liées au principe de l'autogestion ou de la cogestion.

Comme dans la structure que nous proposons, les centres locaux seront coordonnés en une structure qui permet de remonter de la base au sommet de l'organisation scientifique et administrative.

Faut-il encore ajouter que la participation aux activités décrites assure la formation continuée qui est donc reconnue comme telle.

4. I. HALLER et H. WOLF, *op. cit.*, p. 51.

CHAPITRE III

LA COGESTION

« Qu'il s'agisse de la formation initiale, de la formation permanente, de la qualité et de la quantité de travail, des salaires, du contrôle, etc., les enseignants, leurs syndicats, leurs organisations et leurs représentants doivent avoir le droit de prendre une part active à la planification, à sa teneur, sa structuration et son organisation. Aucune réforme ne peut aboutir sans la participation et l'accord de ceux qui en font l'objet et qui doivent la mener à bien¹. »

H. ENDERWITZ.

La plupart des systèmes éducatifs européens sont restés fortement hiérarchisés et pareilles structures du pouvoir engendrent des relations autoritaires incompatibles avec le rôle nouveau des enseignants. Il importe donc que, le plus rapidement possible, la cogestion s'instaure à tous les niveaux, en particulier : dans l'administration de l'éducation ; dans l'élaboration des curricula ; dans la formation des enseignants ; dans la gestion quotidienne de l'école.

Au niveau de l'administration générale, les syndicats d'enseignants interviennent déjà de façon importante dans plusieurs pays. Toutefois, les syndicats comme les partis politiques, courent aussi le danger permanent de la recréation de hiérarchies coupant finalement la base du sommet. Le passage de la démocratie de la délégation à la démocratie de la participation réelle se joue ici aussi.

Que les fonctions d'inspection et de direction d'écoles doivent s'assumer selon des modalités coopératives est devenu un

1. H. ENDERWITZ, *La Rénovation des profils de carrière et le développement de la mobilité professionnelle des enseignants de l'enseignement primaire et secondaire*, OCDE, Paris, 1974 (Doc. SME/ET/74.90), p. 52.

truisme. Il n'en reste pas moins qu'une vraie démocratisation ne sera atteinte qu'à partir du moment où la nomination des inspecteurs et des directeurs s'opérera dans la clarté, en concertation directe avec les enseignants. En particulier, pour le choix des directeurs d'établissement, le vote du corps enseignant devrait intervenir de façon décisive.

On a déjà rencontré plusieurs fois l'intervention nécessaire des maîtres dans l'élaboration des curricula (plans d'études, méthodes, évaluation), nous ne nous y arrêtons plus. Par contre, il semble indiqué d'insister avec force sur la nécessité de la participation des élèves-maîtres et des enseignants à la définition des objectifs et des modalités de la formation initiale et continuée. Les raisons de cette participation sont non seulement sociales, mais aussi psychologiques :

Les formateurs n'agissent pas comme on leur dit d'agir, mais comme on agit sur eux. Autrement dit, les modèles sont reproductifs, et c'est d'abord au niveau des maîtres que l'« autoformation assistée » doit devenir réalité².

Un texte belge est particulièrement clair en matière d'organisation de la formation et de son évaluation :

Tous les utilisateurs, les initiateurs, les organisateurs de formation doivent être largement associés aux instances tant régionales que fédérales au sein des commissions pédagogiques paritaires qui auront à se prononcer quant au choix des actions et à l'authentification des résultats après évaluation en commun³.

Quant à la gestion quotidienne de l'école, elle devrait se faire de façon d'autant plus associative que l'école s'ouvre. En ce domaine, la Belgique a procédé, depuis 1970, à une série d'expériences dont se dégagent les grandes lignes suivantes⁴. La ges-

2. B. SCHWARTZ, *L'Éducation demain, op. cit.*, p. 238.

3. *Travaux de la commission chargée de l'étude d'un programme de formation à l'animation culturelle*, ministère de la Culture française, Bruxelles, doc. 1973/0.029, p. 4.

4. Cf. J. CARLIER *et al.*, « Où en est la gestion associative? », dans *Faire le point sur... La gestion associative*, ministère de l'Éducation nationale, Organisation des Études, Bruxelles, 1974.

tion associant le chef d'établissement, le personnel éducateur, les élèves et les parents s'étend à quatre domaines, avec les variations de compétences précisées par circulaire ministérielle⁵.

OBJET	Chef d'établissement ou son représentant	Personnel, enseignant, d'éducation et de maîtrise	Élèves	Parents
	1	2	3	4
A. ORGANISATION PÉDAGOGIQUE				
1. Horaire des divers cours et activités.				
a) Critère pour l'élaboration	D*	C*	C	C
b) Élaboration des horaires	D	—*	—	—
2. Méthodes et programmes	D	D	C	C
3. Travaux à domicile. Répartition, limitation, suppression	D	D	C	C
4. Conseils de classe	D	D	C	C
5. Mesures à prendre en l'absence de professeurs. Principes généraux	D	C	C	C
B. ADMINISTRATION				
6. Règlement de l'établissement (externat et internat)	D	D	D	C
7. Problèmes généraux relatifs à la vie scolaire (externat et internat)	D	D	D	C
8. Transports scolaires	D	D	D	D
9. Publicité et recrutement d'élèves	D	D	D	D
10. Sécurité et hygiène	D	D	D	D

5. Ministre L. HUREZ, Circulaire du 5 juin 1972.

* D = Décision; C = Consultation; — = échappe à la compétence.

OBJET	Chef d'établissement ou son représentant	Personnel, enseignant, d'éducation et de maîtrise	Élèves	Parents
	1	2	3	4
11. Congés de réserve	D	D	D	D
C. ORGANISATION FINANCIÈRE 12. Fonds de l'État	D	C	C	C
13. Fonds de l'internat (fonds de tiers)	D+ Adm.	C	C	C
14. Autres fonds	Selon les dispositions prises par le donateur			
D. ACTIVITÉS ET INFORMATION 15. Activités parascolaires	D	D	D	D
16. Information et exposés concernant les possibilités d'avenir	D	D	D	D
17. Manifestations à l'école (bals, fêtes)	D	D	D	D
18. Service social. Accueil du personnel et des élèves	D	D	D	D
19. Exploitation de l'école comme centre socio-culturel	D	D	D	D

Les objectifs de la gestion associative sont à la fois *éducatifs* (augmentation du sentiment de responsabilité et de confiance mutuelle...) et *utilitaires* (aider le chef d'établissement à résoudre certains problèmes, connaître l'opinion des parties intéressées...).

Les deux principales difficultés ressenties sont :

1. L'impréparation des enseignants (individualisme) et des parents (peu intéressés ou « interpellant » trop) à ce mode de gestion.

2. L'insuffisance des communications (et donc de l'information) à l'intérieur de chaque groupe et entre les groupes.

Rapidement aussi, les gérants d'une école dénoncent l'insuffisance de leur participation au niveau de décision supérieur (Cabinet ministériel et Administration centrale). Les professeurs éprouvent parfois le sentiment d'être minorisés ou d'être transformés en exécutants d'une volonté extérieure. On observe aussi, chez certains groupes d'élèves, un esprit essentiellement revendicatif, contestataire, sans complément positif.

La cogestion, telle qu'elle est conçue ci-dessus, a été rejetée par certains qui y voient une façon de maintenir la distinction entre dirigeants et exécutants. Le droit à l'autogestion est alors revendiqué.

Le contrôle enseignant est le droit, pour le personnel des écoles organisé en syndicat :

— d'être informé à temps (c'est-à-dire pas seulement a posteriori, mais préalablement à la prise de décision, afin de ne pas être mis devant le fait accompli)

— de l'ensemble des données de la gestion de l'Éducation nationale, tant au plan de la politique générale de l'enseignement (projets de réformes, etc.) qu'à celui de la gestion journalière des écoles (projets d'horaires, d'attributions du personnel, etc.). (Il ne s'agit donc pas d'une information limitée par des textes ou autres facteurs, mais au contraire de l'ensemble des éléments permettant de juger de la situation; ceci est évidemment valable pour tous les pouvoirs organisateurs)

— pour avoir la possibilité, mais non l'obligation, d'exercer le droit de contestation et d'émettre des contre-propositions (l'aspect « possibilité » est très important, car il signifie que le syndicat se réserve de choisir le moment, les conditions, la durée et les points à propos desquels, en toute autonomie, il décide de formuler des propositions alternatives)

— à tous les niveaux de la vie scolaire et politique : écoles, pouvoirs régionaux et pouvoir central (Administration, Cabinets ministériels, Gouvernement)

— et en sauvegardant l'entière liberté d'action du syndicat⁶.

6. Comité communautaire des Régionales wallonnes (CGSP Belgique), document du 21 mai 1974.

D'une façon générale, et quel que soit le niveau de cogestion, deux conclusions s'imposent :

1° La gestion associative doit être réelle, c'est-à-dire permettre le plus souvent possible, à tous les partenaires, d'accéder à la décision.

2° Les attitudes de tous les partenaires restent profondément marquées par la tradition des hiérarchies, ce qui se traduit par une acceptation pure et simple de l'autorité ou, au contraire, par une tendance stérile, purement négative, à la contestation. Aussi l'éducation nécessaire à la cogestion ou à l'autogestion doit commencer dès le début de la scolarité.

CHAPITRE IV

LA PRÉPARATION AUX FONCTIONS DE PROMOTION

Jusqu'à ces derniers temps, dans la plupart des pays d'Europe, la préparation aux fonctions de directeur d'école ou d'inspecteur est restée fort peu systématique, sinon inexistante.

Pourtant, il s'agit de rôles pédagogiques et administratifs importants. L'absence de préparation certifiée et de procédures de sélection rigoureuses ouvre la voie à l'arbitraire, en particulier au jeu purement politique, avec tous les dangers qu'il comporte. Pour l'éviter, on a parfois adopté des critères objectifs, mais étrangers à la qualification : dévient, par exemple, directeur d'un établissement, le maître qui y enseigne depuis le plus long temps. En pareil cas, le critère ne fait pas nécessairement partie, loin s'en faut, des caractéristiques auxquelles un directeur doit répondre pour exercer efficacement ses fonctions.

On ne peut, par ailleurs, sous-estimer le rôle néfaste joué par le peu de possibilités de promotion dans la fonction enseignante¹. Même les efforts de perfectionnement, si importants soient-ils, ne sont généralement pas récompensés de façon assurée. Aussi, la lassitude née de la routine et le découragement dû au manque d'espoir de renouvellement, voire à l'injustice de certaines promotions, guettent les éducateurs. Certifié, une fois pour toutes, à un niveau pédagogique donné, et certain d'un traitement augmentant lentement, mais inéluctablement à mesure que passe le temps, l'enseignant se trouve dans un contexte où la satisfaction du devoir accompli et l'estime témoignée par autrui constituent les seules récompenses. Ce sont sans doute les plus nobles, mais s'y limiter suppose chez les maîtres une vertu et un idéalisme exceptionnels.

1. « Le nombre de postes offerts à l'avancement est faible. La grande majorité des enseignants n'auront jamais la possibilité d'être promus » (H. ENDERWITZ, *La Rénovation des profils de carrière...*, op. cit., p. 40).

Les dangers sont évidents. Ou bien la profession risque d'être habitée par des individus dont le manque d'aspirations joute la médiocrité, ou bien les enseignants cherchent à l'extérieur ce que leur métier ne peut leur apporter : les plus ambitieux le quittent et d'autres cumulent différentes fonctions, ou se valorisent dans l'action politique ou sociale. Ce genre d'ouverture vers l'extérieur devient regrettable s'il provient d'une insatisfaction originelle, d'un désespoir professionnel. Heureusement, des signes, pas toujours très nets, mais néanmoins précurseurs de changements positifs se manifestent :

1. On l'a vu, la cogestion — aspect particulier de la démocratie de la participation — devrait se généraliser progressivement dans tous les systèmes scolaires. Elle constitue un apprentissage de la direction.

2. Les dimensions et les processus des relations humaines et spécialement du *leadership* sont de mieux en mieux connus.

3. Les méthodes et les techniques d'évaluation constituent le secteur des sciences de l'éducation qui a le plus progressé ces dernières années.

4. La gestion et l'administration ont trouvé leurs principes scientifiques.

Les promotions les plus fréquentes sont les suivantes : directeur de classe ou professeur-conseiller ou chef d'équipe d'enseignement ; directeur d'école ; inspecteur ; chargé de recherche ; chargé de mission pédagogique auprès d'une administration.

Pourraient aussi prendre figure de promotion, à l'avenir, des postes de spécialisation, exigeant des études approfondies complémentaires à la formation initiale : spécialiste de la technologie de l'éducation (formule que nous préférons à ingénieur de l'éducation), spécialiste en construction ou en évaluation de curricula, assistant technique pour les pays en développement, etc. Le développement de l'éducation permanente ouvrira aussi des perspectives nouvelles.

Pour sortir de l'arbitraire et dépasser les tâtonnements, sinon les errements actuels, trois nécessités s'imposent :

— Procéder à une analyse rigoureuse des tâches et des fonc-

tions, afin de déterminer quelles caractéristiques personnelles et quelles capacités particulières elles exigent.

— Organiser, à la lumière des résultats de ces analyses et d'enquêtes et de recherches complémentaires, une préparation systématique à ces fonctions.

— Arrêter, avec la participation de tous les intéressés, des modalités de sélection.

Chaque type de promotion appellerait une monographie ; le niveau de généralité du présent ouvrage ne permet pas pareil approfondissement. Nous nous limitons donc à quelques remarques.

Le directeur de classe — le chef d'équipe d'enseignement — le professeur-conseiller.

Trois grands types de tâches attendent le directeur de classe :

— Se tenir quotidiennement à la disposition des élèves pour les informer, les conseiller et les aider à résoudre leurs problèmes. Le rôle à jouer est notamment celui du psychologue scolaire², membre du groupe éducatif. Pour certains problèmes, il est souhaitable et nécessaire que celui qui aide à les résoudre ait une connaissance intime du groupe d'élèves et d'enseignants, et soit aussi connu de lui. Dans d'autres cas, l'intervention d'un psychologue scolaire, non directement impliqué dans la situation, est préférable.

— Assurer la coordination fine des enseignements.

— Coordonner les évaluations et tenir les dossiers d'élèves.

Pareilles fonctions sont autrement nobles et complexes que les simples prestations administratives auxquelles on a longtemps limité l'intervention du directeur de classe, ce qui a fait considérer cette charge comme une corvée imposée aux collègues les plus jeunes ou à ceux dont l'horaire est le moins lourd. Il s'agit ici de travaux nécessitant des compétences précises et donc une préparation spéciale, à acquérir au-delà de la formation initiale, soit en capitalisant peu à peu les unités de

2. Ce qui n'exclut évidemment pas le recours, en cas de besoin, à des spécialistes ou à des centres spécialisés.

valeurs (crédits) appropriées, soit en suivant des ensembles de cours de troisième cycle pour lesquels les enseignants seront libérés conformément aux règlements facilitant l'éducation continuée et le perfectionnement.

Cette formation consistera principalement en un approfondissement des connaissances et des pratiques psychologiques requises pour conseiller et aider les élèves, en dynamique de groupe, en construction et en évaluation de curricula, et en évaluation des élèves.

Alors que, dans toute administration, il paraît évident de rétribuer spécialement la fonction de chef de bureau, le directeur de classe ne bénéficie que très rarement d'avantages quelconques. Il ne devrait plus en être ainsi à l'avenir.

La même remarque s'applique avec au moins autant de pertinence aux enseignants qui, dans un système de *team teaching*, assureront la direction de l'équipe. On trouvera d'ailleurs ainsi une façon simple de récompenser les enseignants de grande valeur sans qu'ils abandonnent leur poste. Comme l'écrit Woodring : « Les chefs d'équipes d'enseignement sont appelés à devenir les membres les plus importants du système scolaire. Ils vont jouer le rôle de directeurs de programmes et rempliront les tâches pédagogiques que les directeurs d'école ne parviennent pas à assumer. L'existence de cette nouvelle fonction procurera un poste de *leadership* aux enseignants distingués... et un statut pécuniaire beaucoup plus élevé³. »

Nous avons déjà envisagé les modalités de formation du professeur-conseiller et son rôle déterminant dans la formation des maîtres. Devenir « formateur de formateurs » devrait de toute évidence devenir une promotion de grande importance et, par conséquent, entraîner un statut et un traitement particulièrement élevés.

Le directeur d'école.

Si l'appellation reste la même, les responsabilités d'un chef d'établissement sont tantôt de l'ordre d'une petite entreprise

3. P. WOODRING, *New Directions in Teacher Education*, op. cit., pp. 75-76.

familiale qui compte quelques personnes, tantôt d'une entreprise employant des dizaines de travailleurs et accueillant des centaines de clients.

Mais si la grandeur des écoles varie beaucoup, en première analyse, les composantes de la fonction de directeur sont néanmoins les mêmes. De plus, la comparaison avec une entreprise familiale ou industrielle est à rejeter au profit d'un parallélisme avec un centre d'action communautaire, ce qui n'enlève rien à la nécessité d'une administration rigoureuse et efficace, et d'une gestion parfois inspirée de la science du *management*, mais jamais calquée sur elle. Car les objectifs et les moyens de les atteindre diffèrent fondamentalement à maints égards.

La fonction de chef d'établissement comporte un aspect pédagogique et un aspect administratif; elle s'exerce d'abord à l'intérieur de l'école, mais nécessite aussi d'importantes relations extérieures. Il est certainement regrettable que sous la pression des exigences quotidiennes et, peut-être aussi, par un mécanisme de fuite devant des problèmes pédagogiques et humains qu'ils sont mal préparés à résoudre, beaucoup de chefs d'établissement se trouvent enfermés dans les tâches administratives, alors que, toutes les recherches le confirment, les fonctions de direction devraient être centrées sur l'éducation.

La recherche de N. Gross et R. Herriott⁴ est généralement considérée comme l'une des plus éclairantes sur le sujet qui nous occupe. Au terme d'une vaste enquête, ils définissent de la façon suivante les principales fonctions à remplir par le directeur d'école, à l'intérieur de son établissement :

1° Gérer l'établissement en accordant l'importance première aux impératifs pédagogiques.

2° Remplir efficacement ses tâches administratives, sans se laisser stériliser par elles et en sachant prendre quelque distance vis-à-vis des exigences de l'administration.

3° Créer des rapports de coopération avec les professeurs et, en particulier, éviter les situations conflictuelles en sachant respecter la forte personnalité de beaucoup d'enseignants, due à

4. Cf. N. GROSS et R. HERRIOTT, *Staff Leadership in Public Schools : A Sociological Inquiry*, J. Wiley and Sons, New York, 1965.

leur haute qualification. Homogénéiser et coordonner l'action de l'ensemble du personnel.

4° Susciter l'intérêt des maîtres pour la recherche pédagogique.

5° Entretenir chez les professeurs le désir de se tenir au courant de l'évolution de leur spécialité (recyclage).

Parmi les principales conclusions auxquelles Gross et Herriott aboutissent, on retiendra :

1° Dans un établissement bien animé selon les dimensions indiquées plus haut⁵, les enseignants se sentent heureux de faire partie d'une équipe active; l'action intégratrice du directeur n'est pas ressentie comme une atteinte à la liberté.

2° Les enseignants éprouvent le sentiment d'une meilleure réussite professionnelle.

3° Le rendement des élèves augmente en fonction du sentiment de réussite professionnelle des professeurs.

4° Une bonne animation est inséparable de la gestion démocratique de l'établissement (l'attitude des supérieurs administratifs immédiats du directeur détermine, en partie, son attitude vis-à-vis de ses professeurs).

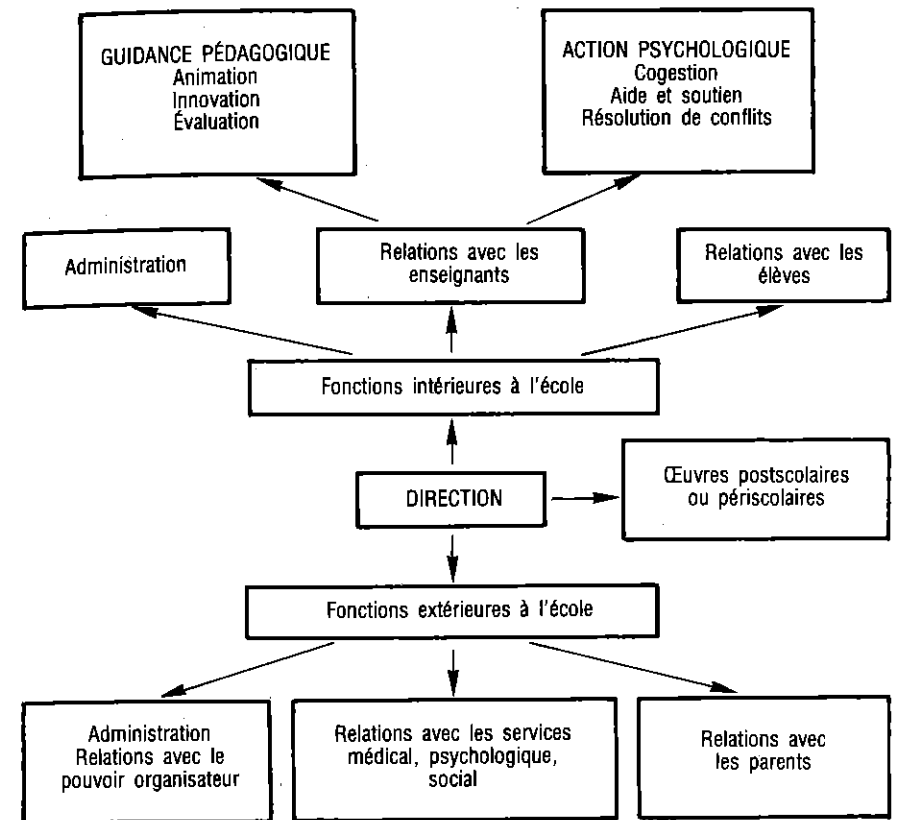
5° La qualité de l'animation n'est pas en relation significative avec l'âge du directeur, la durée de ses études et son ancienneté pédagogique.

6° Les hommes ne sont pas meilleurs directeurs que les femmes.

7° L'aptitude à résoudre les conflits interpersonnels est importante.

En prenant quelque distance par rapport à ces indications et à d'autres recherches (elles aussi principalement américaines), on constate que les exigences dominantes sont : être un administrateur efficace; être un *leader* démocratique, capable de sécuriser, de défendre ses collaborateurs et de les aider à résoudre leurs conflits interpersonnels; être un animateur pédagogique, un agent d'innovations. Pourtant, les fonctions de directeur ne s'arrêtent pas là, l'organigramme suivant le montre.

5. Évaluation selon une « Executive Professional Leadership Scale ».



La formation.

La multiplicité et la complexité des tâches militent en faveur d'une formation soigneusement planifiée. Deux grandes options s'offrent à cet égard; elles ne s'excluent pas :

— Organiser des cycles de cours postgradués auxquels seraient admis des candidats satisfaisant à certaines conditions : expérience professionnelle minimum, aptitude au *leadership*...

— Définir l'ensemble des exigences conduisant au certificat d'aptitude à la direction et permettre d'y satisfaire progressivement par capitalisation d'unités de valeur.

Selon quels critères serait-on autorisé à se préparer à la direction ? Pour la sélection des inspecteurs, J. V. Cox estime qu'il faut considérer principalement cinq qualités ; elles sont aussi désirables chez les directeurs : 1. capacité de *leadership* ; 2. capacité de vivre en harmonie avec autrui ; 3. capacité d'enseignement ; 4. tolérance ; 5. capacité de respecter des personnes avec qui on est en désaccord.

Dans une école cogérée, chaque enseignant trouve normalement l'occasion de manifester ces cinq qualités. Il est donc possible que le groupe suggère que tel ou tel de ses membres se prépare à la direction ou qu'un membre du groupe qui souhaiterait s'y préparer soit d'abord invité à discuter de son projet avec ses collègues.

Dès le départ, il importerait d'ailleurs de tenir aussi compte des qualités d'administrateur du candidat.

La formation serait essentiellement active et graviterait autour des activités suivantes :

— Dynamique de groupe (Rogers, — aux théories duquel il ne s'agit pas de se limiter, — préconise explicitement le *sensitivity training*, et la participation à des *T. groups* et à des *encounter groups*)⁶ ;

— Simulation de situations éducatives ou administratives⁷ ;

— Expériences sur le terrain.

Dans toutes ces activités, les candidats seraient soigneusement observés, notamment pour arrêter ceux qui se révèlent mal adaptés à la nouvelle fonction qu'ils souhaitent exercer et ne s'arrêtent pas d'eux-mêmes.

Plusieurs des contenus de la formation viennent déjà d'être évoqués. Sans vouloir épuiser la question, il faut aussi prévoir :

6. Voir C. R. ROGERS, « A Plan for Self-Directed Change in an Educational System », dans *Educational Leadership*, 24, 1967, pp. 717-731.

7. Voir notamment : J. HEMPHILL et al., *Administrative Performance and Personality*, Teachers College, C.U., New York, 1962.

— une information sur les possibilités de perfectionnement vers lesquelles un directeur peut orienter son personnel ;

— un entraînement à l'introduction des innovations ;

— un approfondissement en matière de recherche pédagogique, non seulement pour mieux animer l'école, mais aussi pour être en mesure de critiquer les innovations proposées ;

— un entraînement à la formulation des objectifs et à la négociation visant à trouver un consensus à leurs propos (idéalement atteint entre parents, élèves, enseignants et directeur) ;

— un entraînement à l'évaluation comportant une analyse des comportements d'enseignement. On insistera spécialement sur la nécessité de réaliser cette évaluation en collaboration directe et en accord avec l'intéressé (système contractuel). Elle doit être ressentie comme un effort commun vers un but profondément accepté, et non comme une menace pour la personne, ou une condamnation potentielle.

Pareilles exigences pourraient sembler exagérées dans le contexte actuel. On ne perdra pas de vue que l'on fait préalablement l'hypothèse d'une formation initiale des maîtres, approfondie dans le sens indiqué au début de la présente étude, et d'une formation continuée pour tous, faisant d'ailleurs partie intégrante des activités professionnelles.

L'inspecteur d'enseignement.

Ce qui vient d'être dit pour la sélection et la formation des directeurs s'applique aussi, en grande partie, à la préparation des inspecteurs. Les deux fonctions ne peuvent cependant pas être confondues.

En gros, l'inspecteur est appelé à exercer une guidance et une animation pédagogiques et à procéder à des *contrôles* éducatifs et administratifs. Il intervient aussi dans la résolution de problèmes personnels ou de conflits interpersonnels, mais très secondairement, car il n'est pas membre permanent du groupe et risque d'apparaître comme un justicier, alors qu'il devrait idéalement ne servir d'arbitre qu'en deuxième instance et à l'appel du groupe.

Dès 1950, quelque quatre-vingt-dix universités américaines

offraient des programmes de doctorat en administration de l'éducation et, dans plusieurs centaines d'établissements d'enseignement supérieur, on pouvait acquérir un titre de maîtrise dans le même domaine. Des études de troisième cycle, d'un niveau aussi élevé, s'indiquent certainement aussi pour les inspecteurs de *tous* les niveaux pédagogiques.

Essentiellement, l'inspecteur devrait constituer la plaque tournante, le pivot de l'animation pédagogique, qu'il s'agisse :

- de guider les maîtres dans leur effort de perfectionnement pédagogique et scientifique, et d'y collaborer;

- de stimuler la recherche de développement et la recherche opérationnelle dans les écoles, et la recherche plus fondamentale dans les centres spécialisés;

- de préparer des réformes ou de les mettre en œuvre;

- de servir d'agent catalyseur de l'innovation;

- de susciter et d'harmoniser l'activité de construction de curriculum au niveau des enseignants : définition des objectifs, essai contrôlé des méthodes, des manuels et des matériels;

- d'harmoniser les procédures d'évaluation et d'organiser pratiquement les travaux de modération.

Mais les fonctions de l'inspecteur ne s'arrêtent pas là :

- Il est l'évaluateur extérieur des écoles et des enseignants pris individuellement.

- Il est une sorte d'analyste des besoins et des manques du système scolaire.

- Il est l'un des membres les plus importants des équipes de construction des programmes scolaires.

- Il est l'interlocuteur intermédiaire entre le pouvoir organisateur et son administration, d'une part, et la base enseignante, de l'autre.

Ce rôle particulier soulève d'ailleurs un problème de sélection et de nomination au poste. Dans une structure qui ne procède plus d'une hiérarchie pyramidale, mais d'une large concertation et de la cogestion, l'inspecteur ne peut plus être imposé du sommet, mais devrait idéalement être proposé par la base, pour ses mérites exceptionnels, et accepté tout aussi pleinement au sommet. Cette démocratisation ne supprime rien des exigences de formation, au contraire !

Pour les grandes modalités de la formation, nous ne répétons pas ce qui a été dit des directeurs. En ce qui concerne les inspecteurs, on prévoira en outre un approfondissement et une mise à jour continue dans la branche de spécialité, avec une insistance particulière sur l'approche interdisciplinaire et l'intégration des branches. Idéalement, des stages dans des systèmes scolaires étrangers devraient aussi faire partie intégrante de la préparation et de la formation continuée à la fonction d'inspection.

Pour fixer les idées, le niveau de qualification devrait être celui du doctorat actuel, étant bien entendu qu'il ne s'agit pas de se « préparer » à l'inspection en rédigeant une thèse en chambre. Le titre de docteur (ou son équivalent) permettrait d'ailleurs de faire fonctionner les inspecteurs dans les universités, au niveau académique le plus élevé, l'une des conditions du passage de la formation de tous les maîtres dans l'enseignement universitaire.

Le chargé de recherche.

Les relations entre la recherche et les enseignants font l'objet d'un chapitre particulier. Nous nous cantonnons donc étroitement à l'aspect promotionnel du détachement.

D'abord, il importe de le rendre statutairement possible et de prévoir un poste adéquat dans le budget annuel de l'Éducation nationale et de la Culture. Dès la formation initiale, les enseignants auront été initiés activement à la recherche en éducation. Nous avons vu aussi qu'idéalement, chaque école, chaque enseignant qui le souhaite devraient, à l'avenir, participer aux recherches de développement.

Le détachement pour mission de recherche aurait pour objectifs :

- De permettre aux enseignants qui semblent manifester des dispositions particulières, de s'essayer à temps plein au métier de chercheur, soit pour revenir, par la suite, renforcer le potentiel de recherche de leur école, soit pour devenir éventuellement membre d'un centre de recherche, soit encore pour valoriser cet apprentissage particulier dans d'autres fonctions.

— D'envoyer dans un centre de recherche un enseignant choisi par ses collègues et ses chefs, et chargé d'y effectuer des travaux nécessaires à la résolution d'un problème qui se pose dans l'école (recherche opérationnelle).

Cette mobilité est amenée à jouer un rôle essentiel, tant pour assurer le dynamisme de la fonction enseignante que pour jeter un pont réel entre la pratique scolaire et la recherche. L'important est que la charge de recherche soit ressentie comme une distinction⁸ et qu'elle apporte des unités capitalisables, susceptibles de conduire soit à une augmentation de traitement, soit à une autre promotion.

Le chargé d'administration.

On ne connaît guère, en Europe, de formation systématique à l'administration scolaire et c'est une lacune grave. Car, outre ses tâches universelles (calcul des traitements, respect des lois sociales, gestion de budgets, etc.), l'administration joue un rôle pédagogique important, en particulier :

- pour donner forme légale à l'organisation, aux structures et aux programmes de l'enseignement;
- pour planifier l'enseignement (selon des critères qui ne sont pas seulement économiques, mais aussi pédagogiques);
- pour assurer la coordination nécessaire en matière de recherche, de construction de curricula, d'évaluation, de relations internationales...

Il ne fait pas de doute qu'à côté d'administratifs « purs », et de personnes qui ont, dès le début, choisi de faire carrière dans l'administration de l'éducation et s'y sont spécialement préparées, l'administration doit aussi s'adjoindre des enseignants expérimentés. L'entrée d'enseignants à l'administration ne devrait plus se produire au simple gré des fluctuations politiques, mais — sans pour cela exclure nécessairement l'aspect politique — se préparer comme d'autres spécialisations.

8. Parmi d'autres possibles (missions d'études à l'étranger, missions d'assistance technique...) dont on n'essaie pas d'établir une liste quelque peu exhaustive.

La liste des exigences administratives devrait donc être dressée et, au cours de leur éducation continuée, les enseignants pourraient acquérir des unités de valeur dans les sections universitaires préparant à l'administration scolaire (secteur qui, rappelons-le, reste à créer dans la plupart des pays européens, comme d'ailleurs les départements de planification de l'éducation et de construction de curricula).

CONCLUSION GÉNÉRALE

La majorité des élèves-enseignants de l'an 2000 naîtront au cours de la décennie qui commence et grandiront lors d'une des crises culturelles les plus dramatiques de l'histoire de l'humanité.

Objectivement, il n'est pas possible d'affirmer que le chaos, la désintégration sociale ne marqueront pas l'avènement du siècle prochain. Le pessimisme habite aujourd'hui bien des hommes tenus pour sages et lucides. Toutefois, l'impossibilité de prédire sûrement une catastrophe permet d'espérer qu'elle ne se produira pas. Et comme l'éducateur fait métier de confiance en l'avenir, quels que soient les handicaps de ses élèves, nous optons résolument pour l'hypothèse optimiste. Le futur, à portée de notre main, ouvre alors des perspectives si étincelantes qu'avec une certaine naïveté, nous ne parvenons pas à croire que les hommes l'empêcheront de naître.

Dans une civilisation offrant une meilleure qualité de vie, l'école, ouverte, continuera à jouer un rôle éducatif considérable. Institution démocratique, elle ne servira plus à inculquer un savoir rigide, garant de la reproduction d'une hiérarchie sociale prédéterminée, mais sera un milieu de vie conditionné pour permettre l'expérience directe des hommes et de l'environnement, sans mettre en danger la santé physique et mentale d'une jeunesse vulnérable.

Indissociée de la vie, l'école ne cherchera plus à séparer artificiellement le cognitif de l'affectif. Reconnaisant le rôle primaire des attitudes et des valeurs, elle tâchera de les cultiver en tenant le bonheur, l'être bien avec soi-même et avec les autres pour supérieur à l'être haut et à l'avoir.

Prépare-t-on ainsi un monde d'ignares? Loin s'en faut. S'appuyant sur une technologie dont la pédagogie expérimentale contemporaine reconnaît mieux chaque jour l'extraordinaire apport, l'équipe enseignante de l'an 2000 aidera chaque élève à maîtriser un vaste savoir fonctionnel, à côté duquel les connais-

sances actuelles de nos étudiants paraîtront probablement dérisoires.

Dans cette perspective, et presque partout en Europe, la formation actuelle des enseignants reste plus près du XIX^e siècle que du XXI^e. De toute évidence, nous vivons d'ailleurs en matière de préparation des maîtres, comme en tant d'autres, une période transitoire, non pas entre deux siècles, mais entre deux ères.

Jouissant d'un statut égal à celui de tous ceux qui servent éminemment la société, l'enseignant de l'avenir sera un « professionnel » dont la complexité de la préparation ressemblera sans doute beaucoup à celle du médecin actuel. Pas plus que nous ne songeons à moins rétribuer, à moins considérer les pédiatres parce qu'ils ne s'occupent pas d'adultes, on n'établira plus de distinction statutaire entre les enseignants selon l'âge de leurs élèves ou les domaines qu'ils ont choisi d'approfondir.

Le monde pédagogique connaîtra aussi ses omnipraticiens et ses spécialistes et, dans un temps plus lointain encore, les premiers apparaîtront peut-être tellement précieux qu'ils feront aussi l'objet de distinctions particulières.

Au moins deux voies de formation des enseignants existent, notamment pour permettre à des hommes de riche expérience de faire profiter systématiquement les autres de leur moisson de vie. Ceux qui auront choisi de faire de l'éducation leur premier métier, iront d'ailleurs se plonger périodiquement dans le monde des adultes pour se reforger des cadres de référence réels.

Que la formation des enseignants se continue durant toute leur carrière paraît, dès maintenant, d'une telle nécessité qu'on se sent dispensé d'insister sur ce point.

Mais les hiérarchies et les institutions ont la vie dure ! L'enseignant que nous venons d'entrevoir n'est en rien fils d'utopie. Mille observations possibles dès aujourd'hui montrent qu'il se prépare. Les vingt-cinq ans qui nous séparent de l'an 2000 suffiront-ils pour que l'évolution institutionnelle se soit produite dans toute l'Europe ? Rien n'est moins sûr. Nous assistons déjà à des essais, à des réformes plus ou moins timides. Et le niveau d'avancement des mentalités varie, parfois de façon stupéfiante, selon le pays où l'on se trouve. Pourtant, l'Europe est si petite !

De même que le dernier quart du XIX^e siècle servit à établir les fondements de l'école publique et qu'il aura fallu à peu près tout le XX^e siècle pour réaliser la polyvalence culturelle, de même le dernier quart du XX^e siècle représentera-t-il probablement la période de gestation nécessaire à la naissance d'un nouveau type d'enseignant que le XXI^e siècle connaîtra à l'état adulte.

TABLE DES MATIÈRES

X INTRODUCTION GÉNÉRALE	11
Prospective, 11. — Transformation du rôle de l'école, 12. — Modèle systémique, 17. — Modification du rôle des enseignants, 19.	
<i>Section I</i>	
X QU'EST-CE QU'UN ENSEIGNANT EN L'AN 2000? ..	25
<i>Section II</i>	
LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS	
INTRODUCTION : DEUX MODES FONDAMENTAUX	31
Note sur l'égalisation du statut de tous les-enseignants ..	33
CHAP. I. PRINCIPES	37
Une formation de niveau supérieur, 37. — Statut univer- sitaire, 37. — Vers l'unité fondamentale de toute for- mation universitaire, 39. — Priorité à une formation supérieure large, 42. — Une formation approfondie dans le secteur où l'on se destine à enseigner, 44. — Tenir compte de la formation continuée, 45.	
CHAP. II. L'UNITÉ FONDAMENTALE DE LA FORMA- TION DES ENSEIGNANTS	48
A. Justification	48
I. L'unité synchronique	48
II. L'unité diachronique ou la continuité	51
a) Continuité du développement — continuité dans le système scolaire, 51. — b) Ruptures, 53.	
B. Dans quelles institutions?	54
I. Arguments en faveur des universités	55
II. Solutions intermédiaires	57

✕ CHAP. III : LA PREMIÈRE VOIE DE LA FORMATION	65
I. Méthode générale de la formation	65
II. Les domaines de la formation	70
A. Culture générale	70
B. Études de spécialité	73
La formation spécialisée de l'institutrice maternelle, 76.	
— L'instituteur primaire, 78. — Le professeur d'enseignement secondaire général, 81. — Autres catégories d'enseignants, 83.	
✕ C. La formation psychologique et pédagogique	83
PSYCHOLOGIE	84
Buts de la formation psychologique	84
Méthode de la formation psychologique	85
Les contenus	87
L'action psychologique	95
Importance et modalités, 95. — Les objectifs particuliers de l'action, 99.	
✕ SCIENCES DE L'ÉDUCATION	101
Introduction	101
La pédagogie générale	105
Philosophie et histoire de l'éducation, 106. — Éducation comparée, 111. — Sociologie de l'éducation, 112.	
La pédagogie expérimentale et la docimologie	114
La pédagogie appliquée	117
Les stages, 123.	
D. Valeurs et attitudes	126
Introduction et définitions	126
✕ LES VALEURS	128
Importance éducative	128
Classification	133
a) Valeurs sociales et morales, 133. — b) Valeurs professionnelles, 134. — c) Valeurs pédagogiques, 134.	
L'apprentissage des valeurs	135
✕ LES ATTITUDES	138
Importance éducative	138
Attitudes à acquérir par les maîtres	140
1. Attitudes et structures comportementales à acquérir par l'éducateur et par ses élèves en tant que	

personnes adultes ou conquérant cet état, 142. —	
2. Attitudes et structures comportementales à acquérir par le maître en tant qu'éducateur, 144. —	
3. Attitudes et structures comportementales à stimuler chez les élèves, 146.	
Apprendre à susciter, transformer, déraciner des attitudes et des structures comportementales chez les élèves	147
La formation, 149.	
Λ CHAP. IV. LA SECONDE VOIE DE LA FORMATION	152
Concevoir un programme de formation adapté à chaque candidat, 153. — Carnet de l'animateur, 154.	
CHAP. V. LES PROBLÈMES PARTICULIERS	156
I. La formation des maîtres de l'enseignement technique	156
Introduction	156
La formation des maîtres	158
Principes, 158. — Quelques aspects pédagogiques particuliers, 161. — Le contenu des programmes de formation, 162. — Les cours généraux et la technologie, 162 — Les maîtres des cours pratiques, 163.	
II. Les maîtres de l'enseignement spécial	164
Position de principe	164
Un secteur en pleine jeunesse	168
Sélection et préparation du personnel	170
III. Les maîtres comme animateurs culturels et comme chargés de formation continuée	178
Animateurs culturels	178
Chargés de formation continuée	181
IV. Les auxiliaires d'enseignement	182
<i>Section III</i>	
<i>LA FORMATION CONTINUÉE</i>	
✕ CHAP. I. POSITION DU PROBLÈME	187
Introduction, 187. — Option méthodologique fondamentale, 187. — Définitions, 188.	
CHAP. II. DISPOSITIONS INSTITUTIONNELLES	190
A. Durée	190
B. Dans quelles institutions?	191

La répartition théorique	191
Les groupements spontanés	192
Des institutions déjà en place	193
En France, 193. — En Angleterre, 195. — En Suisse, 197. — Au Danemark, 197.	
✓ CHAP. III. QUELQUES OBJECTIFS PARTICULIERS	200
La première adaptation à la vie professionnelle, 200. — Les recyclages, 201. — Les cours de formation, 202. — La formation récurrente, 203.	
CHAP. IV. DISPOSITIONS RÉGLEMENTAIRES	205
A. Congés légaux d'études — Détachements — Voyages ..	205
Congés sabbatiques, 208. — Détachements pour missions de recherche ou pour études supplémentaires, 208. — Voyages, 210. — Dispositions générales, 210.	
B. Formation continuée obligatoire?	211
CHAP. V. AVANTAGES LIÉS À LA FORMATION CONTINUÉE	213
Promotions, 213. — La double échelle des traitements, 213.	
<i>Section IV</i> RÉORIENTATIONS	
CHAP. I. AU COURS DE LA FORMATION INITIALE	219
CHAP. II. PENDANT LA VIE PROFESSIONNELLE	220
Le changement de niveau pédagogique, 220. — Le changement de spécialité, 221. — Le changement de profession, 222.	
<i>Section V</i> LE RECRUTEMENT	
Qui deviendra enseignant en l'an 2000?	227
✕ CHAP. I. CARACTÉRISTIQUES ET DÉTERMINANTS PSYCHOLOGIQUES ET SOCIAUX	229
A. Les instituteurs, groupe pivot	229
Le recrutement des instituteurs	229

Aptitudes intellectuelles, 220. — Santé mentale, 231. — Origines sociales, 234.	
Pourquoi devient-on instituteur?	236
B. Féminisation de la profession?	238
Problématique	238
Tendances actuelles	290
Prospective	242
CHAP. II. FAUT-IL SÉLECTIONNER ET COMMENT? ...	244
CHAP. III. NUMERUS CLAUSUS?	248
<i>Section VI</i> PROBLÈMES PARTICULIERS	
✕ CHAP. I. LES ENSEIGNANTS ET LA RECHERCHE EN ÉDUCATION	253
A. Relation enseignement — recherche	255
L'enseignement est une recherche	255
L'art d'enseigner doit se nourrir de recherche	257
L'enseignant collaborateur de la recherche scientifique ..	258
L'enseignant-chercheur	259
B. La recherche dans la formation des maîtres	259
Formation initiale	259
Formation continuée	262
Première initiation, 262. — Formation continuée proprement dite, 262.	
C. Un réseau de centres de recherche	263
✕ CHAP. II. LES ENSEIGNANTS ET LA CONSTRUCTION DES CURRICULA	266
✕ CHAP. III. LA COGESTION	269
✕ CHAP. IV. LA PRÉPARATION AUX FONCTIONS DE PROMOTION	275
Le directeur de classe — le chef d'équipe d'enseignement — le professeur-conseiller, 277. — Le directeur d'école, 278. — L'inspecteur d'enseignement, 283. — Le chargé de recherche, 285. — Le chargé d'administration, 286.	
CONCLUSION GÉNÉRALE	289

OUVRAGES PARUS DANS LA COLLECTION « E3 »

1. Léna Pougatch-Zalcmán, *Les Enfants de Vilna. Une expérience pédagogique.*
2. Pierre Debray-Ritzen, *L'Écolier. Sa santé. Son éducation.*
3. Nicole Picard, *Mathématique et jeux d'enfants.*
4. Gérard Mahec, *Pédiatrie à l'usage des parents.*
5. Christian Corne et François Robineau, *Les Mathématiques nouvelles dans votre vie quotidienne.*
6. Pierre Debray-Ritzen et Badrig Mélékian, *La Dyslexie de l'enfant.*
7. Francis Dauguet, *Le Loisir.*
8. Yves Deforge, *L'Éducation technologique.*
9. Georges Mesmin, *L'Enfant, l'architecture et l'espace.*
10. Guy Barbey, *L'Enseignement assisté par ordinateur.*
11. Bernard Planque, *Audio-visuel et enseignement.*
12. Madeleine Gagnard, *L'Initiation musicale des jeunes.*
13. Jean-Philippe Bouret et Philippe Planque, *Guide juridique de l'enfance et de l'adolescence.*
14. Paulette Lequeux-Gromaire, *Votre enfant et l'école maternelle.*
15. Robert Gloton et Claude Clero, *L'Activité créatrice chez l'enfant.*
16. Jean Védrine, *Les Parents, l'école.*
17. André Raffestin, *De l'orientation à l'éducation permanente.*
18. Jeanne Bandet et Réjane Sarazanas, *L'Enfant et les jouets.*
19. René La Borderie, *Les Images dans la société et l'éducation.*
20. Henri Houlmann, *Les Langues vivantes.*
21. Janine Despinette, *Enfants d'aujourd'hui, livres d'aujourd'hui.*
22. Jean et Simonne Sauvy, *L'Enfant à la découverte de l'espace. De la marelle aux labyrinthes : initiation à la topologie intuitive.*
23. André Dehant et Arthur Gille, *Votre enfant apprend à lire.*
24. Jean Hassenforder, *L'Innovation dans l'enseignement.*
25. Georges Belbenoit, *Le Sport à l'école.*
26. Pierre Leenhardt, *L'Enfant et l'expression dramatique.*
27. François Dausset, *Nos enfants à l'étranger. Les échanges internationaux de jeunes.*
28. Robert Pierre Jolibois, *De la diététique à la gastronomie. L'alimentation de l'enfant d'âge préscolaire.*
29. André Trannoy, *L'Adaptation des enfants handicapés physiques.*
30. Jeanne Daubois, *La Nature et nos enfants ou l'Écologie à l'école.*

ORIENTATIONS / E³
enfance - éducation - enseignement

COLLECTION DIRIGÉE PAR JOSEPH MAJALUT ET BERNARD PLANQUE

Gilbert De Landsheere

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DEMAIN

avec la collaboration de **S. De Coster, W. De Coster et F. Hotyat**

Prospectif sans délire, à l'écoute du réel sans pusillanimité, le présent ouvrage se veut surtout constructif. Les prochaines décennies devraient consacrer l'unification de la profession enseignante et des études qui y préparent. De niveau universitaire, cette formation sera directe pour les uns, indirecte pour d'autres qui se tournent vers l'éducation après avoir exercé une autre profession.

Que contiendra le tronc commun à la formation de tous les maîtres ? Pourquoi le contrat d'engagement d'un enseignant prévoira-t-il que, pendant toute la carrière, un dixième du temps de travail sera consacré à la formation continuée ? Quels problèmes particuliers posent les maîtres de l'enseignement technique ou de l'enseignement spécial ? Comment les enseignants seront-ils recrutés, réorientés, promus ? Participeront-ils à la recherche en éducation, à la construction des programmes scolaires, à la gestion des écoles ? Telles sont les questions auxquelles ce livre apporte des réponses claires et circonstanciées.

Gilbert De Landsheere, professeur à l'université de Liège dont il dirige le Centre de pédagogie expérimentale, est également président de l'Institut de psychologie et des sciences de l'éducation attaché à cette Université et président du Centre de recherche en éducation du Conseil de l'Europe.

S. De Coster et **W. De Coster** sont professeurs respectivement aux universités de Bruxelles et Gand. **F. Hotyat** était professeur à l'université de Mons.

La Fondation européenne de la culture, organisme international indépendant, a affecté l'essentiel de ses ressources à « promouvoir des activités culturelles, scientifiques et éducatives de caractère multinational et d'inspiration européenne ». La Fondation a créé à Paris un Institut d'éducation et à Bonn un Institut pour une politique européenne de l'environnement.

ISBN 2-203-20218-1