

LA FORMATION DES MAÎTRES DE DEMAIN

Liste des membres de la commission d'experts « Formation des maîtres de demain »

* = représentant de KOSLO.

Président :

Fritz Müller (Thoune).

Vice-président :

Jean Eigenmann (Genève).

Secrétariat :

Anton Strittmatter (Fribourg, dès septembre 1971), Urs Peter Lattmann (Brugg-Windisch, jusqu'en septembre 1971).

Membres :

Hans Aebli M.A. (Berne), Vreni Atzli* (Soleure), François Bettex (Yverdon, dès février 1973), Leo Biolaz (Sion), Martin Bruppacher (Aarau, jusqu'en septembre 1972), Theodor Bucher (Schwyz), Iniga Dober (Menzingen, jusqu'en avril 1971), Karl Frey (Kiel, jusqu'en juin 1971), Hans Gehrig (Zurich), Ursula Germann-Müller (Sargans), Urs Isenegger (Fribourg, dès juin 1971), Carlo Jenzer (Soleure, dès novembre 1971), Lothar Kaiser (Hitzkirch), Guido Marazzi (Locarno), Jean Perrenoud (Yverdon), Paul Rohner (Zoug), Samuel Roller (Neuchâtel), Walter Salvisberg* (Cologny, dès avril 1971), Paul Schäfer (Wettingen), Louis-Marc Suter (Bienne/Berne), Max Suter* (Zurich), Peter Waldner (Soleure, dès septembre 1971), Traugott Weisskopf (Bâle).

Résumé du rapport final de la commission d'experts

I. Mandat et méthode de travail de la commission « Formation des maîtres de demain »

Par suite de l'issue négative de scrutins populaires aussi bien au niveau de la Confédération que dans quelques cantons, les efforts de coordination dans l'enseignement suisse ont connu quelques échecs ou ont été stoppés. La récession économique a eu, d'autre part, pour effet qu'on parle d'*« euphorie pédagogique »* en songeant au développement de nos établissements d'instruction pendant les années soixante. Aujourd'hui, c'est plutôt un pessimisme pédagogique qui a tendance à l'emporter.

C'est dans ce contexte qu'un groupe de pédagogues suisses (professeurs d'université, chercheurs, directeurs d'écoles normales, enseignants) présente le résultat de plusieurs années de travail sur la future formation des enseignants.

Le rapport « La formation des maîtres de demain » a été préparé et rédigé à la suite d'une suggestion de la Conférence suisse des directeurs des écoles normales et sur mandat de la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique.

Les auteurs ont tenté d'aboutir à un consensus sur la mission de l'enseignement et le programme des établissements suisses formant des enseignants ; ce faisant, ils présentent aussi des propositions pour améliorer et harmoniser la formation des futurs enseignants dans notre pays. Une telle intention marque une nouvelle orientation, suivie aussi par la CDIP, de la politique suisse de l'enseignement : on tente de faire passer les discussions sur l'école de demain du plan des structures (structures de l'école, durée de l'école, début de l'année scolaire, âge d'admission) à celui des contenus de l'enseignement.

L'ouvrage est destiné à deux catégories d'enseignants : d'une part, à ceux qui, en raison de leurs responsabilités politiques ou administratives, doivent s'occuper de la formation des enseignants ; d'autre part, aux enseignants eux-mêmes et à ceux qui se préparent à le devenir. L'accent principal y est mis sur la présentation de la formation professionnelle, mais on y trouve des renseignements complets sur tous les problèmes liés à la formation actuelle des enseignants.

Sans succomber à un scientisme naïf, les auteurs de « La formation des maîtres de demain » demandent que cette formation s'appuie, à l'avenir, sur les sciences de l'éducation. Ils désirent jeter un pont reliant la science à la politique de l'enseignement et à l'activité quotidienne du formateur d'enseignants. On constate, en effet, sans cesse que de nombreuses connaissances acquises grâce aux travaux de recherche pédagogique n'ont guère de répercussions sur la vie quotidienne de l'école : faute d'informations, de trop nombreuses connaissances se perdent sur le chemin qui sépare l'institut universitaire de la salle de classe primaire ou secondaire.

Comme les travaux pédagogiques sont assumés dans notre pays par des établissements très divers et déterminés par des autorités de décision très nombreuses, c'est répondre à un besoin urgent de la politique suisse dans ce domaine que de donner une vue d'ensemble des problèmes et de coopérer à la recherche de solutions.

Ces dernières années, beaucoup de cantons, d'instituts universitaires, d'associations professionnelles, de conférences groupant les enseignants d'un même degré, de communautés d'intérêts et de groupements politiques se sont exprimés sur la formation des enseignants et ont proposé des programmes ou présenté des monographies. Dès le début de ses travaux, la commission d'experts s'est efforcée de tenir compte du plus grand nombre possible de ces études. Elle est en droit d'affirmer que les conclusions de la commission reflètent à un haut degré les courants actuels qui caractérisent la formation des enseignants dans notre pays. C'est à dessein que les propositions de la commission sont concrètes et même, dans le domaine de la formation professionnelle, très détaillées. Il est aisé de prévoir que certains critiques dénonceront dans ces propositions détaillées des tendances dirigistes. Ils auraient tort : si la commission refuse de s'en tenir à des généralités déclamatoires et entend formuler des propositions aussi concrètes que possible, c'est précisément pour s'exposer à la critique. Des discussions fructueuses s'engagent sur des propositions fermes, concrètes et précises.

Il va de soi aussi que, dans un Etat fédératif, il faut ménager une marge de manœuvre. On ne peut former des enseignants sans tenir compte des particularités économiques d'un canton, particularités qui prennent parfois racine dans de fortes traditions (par ex. situation à la frontière des langues, canton-ville, canton unitaire au point de vue confessionnel, canton fortement régionalisé).

Le présent travail doit être considéré enfin comme une contribution au fédéralisme

coopératif. Il a un double but : fournir des bases de planification à tous ceux qui, ces prochaines années, devront développer ou réformer la formation des enseignants ; établir les principes généraux d'une coordination de la formation des enseignants en Suisse.

En adoptant la formule « Unification des contenus, liberté quant aux structures » — qui n'est que la variante, appliquée à la politique de l'enseignement, de la formule classique « L'unité dans la diversité » — la commission croit avoir tenu compte des deux pôles du fédéralisme coopératif, la collaboration et la différenciation. Son rapport n'est donc pas un projet de loi que l'on adopte ou que l'on rejette. C'est un rapport d'experts qui répond à deux questions : Que doit comporter la formation des enseignants ? Comment peut-elle être organisée ? Lorsqu'on y aura ajouté les réponses fournies dans le cadre de la procédure de consultation, il constituera une des bases à partir desquelles une politique suisse pourra se développer dans le domaine de la formation des enseignants.

Près de deux ans et demi avant la publication du rapport sur la formation des maîtres de demain, la CDIP avait engagé une procédure de consultation sur un autre rapport concernant « L'enseignement secondaire de demain ». Rien de plus naturel, dès lors, que de songer à comparer ces deux rapports d'experts. Les deux rapports peuvent être considérés comme formant une unité. Ils se fondent, tous les deux, sur les mêmes idées touchant les principales structures de l'école de demain. Si la comparaison met en lumière les concordances, elle souligne plus encore les différences entre les objectifs. Etant donné le caractère impératif de l'ORM, la commission « L'enseignement secondaire de demain » n'aurait pas rempli son mandat, si elle n'avait pas donné à son rapport final une certaine force d'impact. Par contre, la tâche d'une commission chargée d'étudier la réforme et l'harmonisation de la formation des enseignants en Suisse se présentait sous un tout autre jour : il s'agissait moins de faire éclater les structures actuelles que d'aider à projeter un édifice nouveau.

II. Consultation sur le rapport « La formation des maîtres de demain »

Conditions - Organisation - Renseignements

1. ORGANES ET PERSONNES RESPONSABLES DE LA CONSULTATION

Réunie en séance à Berne le 23 septembre 1974, la commission pour la formation des maîtres de demain a adopté le texte définitif de son rapport¹ qu'elle a transmis à l'organe auquel elle est subordonnée, la commission de l'enseignement secondaire. Celle-ci s'en est occupée en sa séance du 25 novembre 1974 et a recommandé à la CDIP de le soumettre sans modification en procédure de consultation. Le comité de la CDIP a fait siennes ces propositions et, le 22 mai 1975, a nommé une commission ad hoc pour la préparation, l'organisation et l'évaluation de la consultation, en même temps qu'il désignait un chargé de mission à temps partiel pour seconder scientifiquement cette commission dans l'accomplissement de son mandat².

La commission ad hoc comprend un représentant de la commission des secrétaires généraux, trois représentants de la commission pédagogique de la CDIP et trois représentants de la commission, dissoute dans l'intervalle, pour la formation des maîtres de demain. Un des membres de la commission ad hoc assure la liaison avec le secrétariat de la CDIP à Genève.

2. ORGANISATION DE LA CONSULTATION

Tout en bénéficiant des expériences faites avec les consultations sur « L'enseignement secondaire de demain » et « L'enseignement des langues vivantes », la consultation sur la « Formation des maîtres de demain » doit être organisée en fonction de la nature même du rapport de la commission.

Comme on forme des enseignants pour tous les degrés et que les effets de leur formation se font sentir dans tous les domaines de l'enseignement, la réforme de cette formation intéresse plus ou moins tous ceux qui, sous une forme ou une autre, participent à l'enseignement. C'est dire que la consultation doit être la plus large possible.

Le rapport de la commission dans son ensemble ne peut faire l'objet d'une approbation ou d'un refus en bloc, car il est caractérisé par une hétérogénéité relative et n'est pas appelé, au surplus, à remplir la fonction d'un texte légal. Le but de la consultation est bien plutôt de recueillir des jugements nuancés. Il ne faut donc pas voir dans la consultation la conclusion de travaux sur une conception de la formation des maîtres de demain : elle prend plutôt appui sur les travaux de la commission dont elle constitue le prolongement direct. Elle marque ainsi le

début d'une discussion et d'un travail de mise au point continu au niveau national aussi bien que régional. La suppression de la frontière, communément admise, entre travaux préliminaires, d'une part, et décision et réalisation, de l'autre, tient compte, par ailleurs, de deux faits : les conditions d'une réforme varient considérablement d'un canton à l'autre ; dans plus d'un endroit, on a engagé des travaux dans le sens des recommandations de la commission.

En raison de la multiplicité et de la complexité des problèmes traités, il n'était pas possible d'établir un questionnaire général, auquel chacun aurait dû se conformer : ou bien ce questionnaire aurait été trop général, ou bien sa longueur excessive aurait rendu toute réponse impossible. Force est donc d'inviter simplement tous ceux qui seront consultés à s'exprimer sur les parties du rapport qui les concernent ou les intéressent particulièrement. Ce qui est possible, en revanche, c'est de citer quelques points de vue généraux touchant la politique de la réforme et sur lesquels il conviendrait que tous prennent position (voir, ci-dessous, le paragraphe 6, lettre f).

La lecture des recommandations générales à la fin du rapport ne saurait remplacer l'étude du rapport lui-même : chacune des thèses est étayée par des motifs nuancés, des explications, des réflexions complémentaires ou restrictives, dont la lecture permettra d'éviter une interprétation incorrecte des recommandations rédigées avec concision, en même temps qu'elle révélera les réflexions fondamentales qu'une critique de l'opinion de la commission devrait peut-être examiner en premier lieu.

Par ailleurs, le rapport de la commission est d'une telle ampleur qu'on ne saurait exiger de la majorité des enseignants en fonction qu'ils le lisent en entier. C'est pourquoi la présente documentation devrait permettre, à tout le moins, de se faire une opinion sur l'essentiel. Les re-

¹ Dans les pages qui suivent, l'expression « rapport de la commission » désigne le premier volume « Fondements-Structures-Contenus ». La consultation ne porte pas sur les volumes constitués à la demande de la commission et groupe des exposés ou des domaines d'application.

² Membres de la commission ad hoc : MM. W. Brandenberger (Bâle, président), U. Bühl (Genève), J. Eigenmann (Genève), H. Gehrig (Zurich), F. Guntern (Schwyz), F. Müller (Thoune), Th. Richner (Zurich).

Chargé de mission : M. A. Strittmatter (Lucerne).

commandations et le commentaire de la commission remplissent diverses fonctions :

— ils fournissent un complément d'information sur les thèses, dont ils précèdent ou étendent la portée ;

— ils exposent les principes fondamentaux sur lesquels reposent ces thèses ;

— ils renvoient à des informations plus complètes du rapport ;

— le lecteur qui ne veut étudier que des chapitres isolés y trouvera, enfin, la perspective générale dans laquelle ils doivent être placés.

De la sorte, il sera possible à chacun de se reporter, pour les questions qui l'intéressent plus particulièrement, aux chapitres correspondants du rapport, qu'ils trouveront à leur disposition dans leur établissement scolaire, au siège de leur association, etc.

Pour évaluer de manière sûre et centralisée les réponses, la commission chargée de cette tâche doit pouvoir disposer d'un minimum d'informations sur l'origine de ces réponses. Les règles à observer à cet effet sont précisées dans le 6^e paragraphe.

3. MILIEUX CONCERNÉS

Comme nous l'avons déjà précisé, tous les milieux intéressés à la formation des enseignants sont invités à participer à la consultation. Des exemplaires seront notamment remis :

— aux cantons ;

— aux conférences régionales des directeurs cantonaux de l'instruction publique ;

— aux associations d'enseignants (par l'intermédiaire de la KOSLO) ;

— aux commissions et institutions de la CDIP dont les travaux portent aussi sur les problèmes de la formation des enseignants ;

— aux autorités fédérales et aux milieux privés qui s'occupent de politique de l'enseignement et de politique scientifique.

Dans les cantons, on s'adressera plus particulièrement aux établissements formant des enseignants (écoles normales), aux gymnases, aux universités, aux centres de perfectionnement des enseignants et, bien entendu, aux services administratifs chargés de la formation des enseignants.

En règle générale, on s'adressera aux associations, mais il est loisible à chacun, même s'il fait partie d'une association, de communiquer directement sa propre opinion au centre d'évaluation.

4. CONTRIBUTION DES ENSEIGNANTS

« En tant qu'enseignant d'aujourd'hui qui a reçu la formation d'hier, que m'im-

porte la formation des maîtres de demain ! » C'est ce que pourrait dire ou penser plus d'un enseignant. La commission ad hoc chargée de la consultation et les associations d'enseignants sont d'un tout autre avis : les enseignants de tous les degrés devraient étudier le rapport ou, du moins, les recommandations de la commission. Deux raisons principales permettent d'espérer que les enseignants formuleront des critiques et des propositions précieuses pour la poursuite des travaux concernant la réforme de la formation des enseignants. En premier lieu, les enseignants sont en mesure de se prononcer personnellement et avec compétence sur presque tous les problèmes liés à la formation de base. Leur opinion personnelle résulte de la critique qu'ils font, après coup, de la formation reçue, ainsi que de la comparaison entre la formation reçue et le succès ou les difficultés rencontrés dans l'exercice de leur fonction. En second lieu, le rapport de la commission comprend des parties qui concernent directement les enseignants en activité (c'est le cas, par ex., des recommandations sur la formation continue). Du moment que les enseignants sont ainsi touchés dans ce qui est leur existence même, il est juste de leur accorder un droit d'expression qui ne se limite pas à leur représentation au sein de la commission pour la « formation des maîtres de demain ».

Le corps enseignant est donc invité à donner son avis sur toutes les recommandations de la commission. On attend surtout que les enseignants se prononcent de manière nuancée sur les problèmes suivants (les chiffres entre parenthèses renvoient aux chapitres du rapport de la commission) :

— image de la profession, conscience de soi et qualifications de l'enseignant (II.1.) ;

— formation initiale et spécialisation (II.3.) ;

— formation continue des enseignants (V.3.) ;

— perfectionnement des enseignants (V.4.) ;

— traitements des enseignants (V.5.) ;

— position des enseignants dans la future réforme permanente de la formation des enseignants (VI.2.).

5. INFORMATION DES MILIEUX INTÉRESSÉS

C'est à la KOSLO et aux différentes associations d'enseignants qu'il appartient, en premier lieu, d'organiser des réunions d'information et d'établir, s'il le faut, des directives concernant la forme et le contenu des préavis sollicités. Pour leur part, la CDIP et la commission res-

ponsable de la consultation peuvent, tout au plus, émettre quelques suggestions et faire connaître leurs exigences minimales touchant la forme des préavis. Vouloir aller plus loin et prescrire des règles strictes sur le contenu et la forme des réponses, ce serait aller à fin contraire, puisque la consultation n'a de sens que si elle permet de recueillir le plus large éventail d'opinions émanant du plus grand nombre possible de personnes et de milieux intéressés à la formation des enseignants.

L'élaboration de préavis au sein et en marge des organisations consultées peut se faire de diverses manières. Nous n'en donnerons que quelques exemples :

— un enseignant examine, pour son propre compte, les recommandations de la commission et communique son opinion à ses collègues, aux dirigeants de son association, à moins qu'il ne préfère s'adresser directement au centre d'évaluation ;

— des groupes d'enseignants se constituent spontanément et discutent les recommandations qui les intéressent ;

— dans chaque établissement, le collège des maîtres consacre au rapport des entretiens ou des conférences ;

— des associations d'enseignants locales et cantonales se prononcent dans le cadre de groupes de travail ou lors d'assemblées générales ;

— les comités des associations d'enseignants consacrent une séance spéciale à la consultation ;

— les organismes s'occupant du perfectionnement des enseignants inscrivent à leur programme de cours pour l'année 1976 des séminaires sur le rapport.

Lorsqu'on dispose d'assez de temps et d'un personnel suffisant, on ne se limitera pas à des discussions et à la rédaction de jugements et de recommandations. Pour la poursuite des discussions et des travaux sur la réforme, il serait souhaitable que les milieux consultés présentent à leur tour des propositions circonstanciées : modèles de recharge ou complémentaires, parties du curriculum, etc. Le centre d'évaluation serait heureux de recueillir aussi de tels travaux, qui pourraient être utilisés par la suite à l'échelon national ou régional.

Quelle que soit la forme adoptée, il est possible de faire appel à des spécialistes pour qu'ils présentent des exposés ou participent à la discussion : ils pourront aplatiser les difficultés liées à la structure des problèmes mis en discussion ou à l'interprétation de certains passages du rapport ; ils contribueront aussi à élargir l'éventail des opinions. Le chargé de mission est à même de mettre des rapporteurs à la disposition de l'organisme qui le lui demandera.

Les personnes et milieux consultés par les organisations « centrales » transmettront leurs préavis par la « voie de service ». Les institutions consultées directement répondront directement au centre d'évaluation. Il peut arriver qu'un organisme soit consulté par les deux voies (éventuellement sur des aspects différents). Les autorités et organisations supérieures (cantons, régions, KOSLO) sont priées, dans l'intérêt de l'évaluation, de joindre à leur rapport, qui sera peut-être un rapport de synthèse, les copies des préavis qui leur auront été communiqués par les organisations qui leur sont subordonnées. Une liste des préavis reçus sera établie et publiée : ainsi, chaque organisation pourra voir si et de quelle manière son préavis a été transmis.

6. CONDITIONS A REMPLIR DANS L'INTÉRÊT DE L'ÉVALUATION

La collecte et l'évaluation des réponses poseront des problèmes de méthode : les préavis émaneront des sources les plus diverses, porteront sur un très grand nombre de sujets de discussion et seront d'une précision très variable quant à leur référence à la réalité concrète ; or il s'agira d'en dégager, pour la CDIP, un tableau général avec des résultats pondérés (recommandations). Pour faciliter le travail et éviter toute falsification des informations, les auteurs des préavis sont priés de suivre les règles suivantes :

a) indiquer avec précision le nom de l'expéditeur et son adresse pour toute demande d'informations complémentaires ;

b) indiquer avec précision les parties ou affirmations du rapport de la commission sur lesquelles porte le préavis ;

c) décrire brièvement la manière dont a été élaboré le préavis : contribution originale de l'expéditeur (par ex. d'un comité d'association) ou synthèse des différents préavis donnés par les sous-sections, etc. ;

d) joindre aux rapports résumés ou de synthèse le texte des préavis émanant de la « base » ;

e) utiliser la terminologie du rapport de la commission et définir tout terme qui s'en écarterait ;

f) apprécier les recommandations de la commission, si possible, en fonction des critères suivants :

- importance ou degré d'utilisation pour l'institution, l'association ou la personne consultée ;
- degré de compréhension ;
- valeur de l'argumentation ;
- possibilité de réalisation dans le temps ;

— difficultés principales auxquelles se heurterait la réalisation des recommandations (écart excessif par rapport à la situation actuelle, etc.) ;

— niveau possible ou souhaitable de la réalisation (institution locale, canton, région, Suisse).

Pour faciliter la tâche des milieux

consultés en ce qui concerne les points a) à c), un petit questionnaire leur sera remis. Les personnes ou institutions qui ne l'auraient pas reçu et qui désireraient envoyer leur réponse directement au centre d'évaluation pourront demander ce questionnaire à la rédaction de l'« Educateur ».

III. Commentaires au schéma de formation

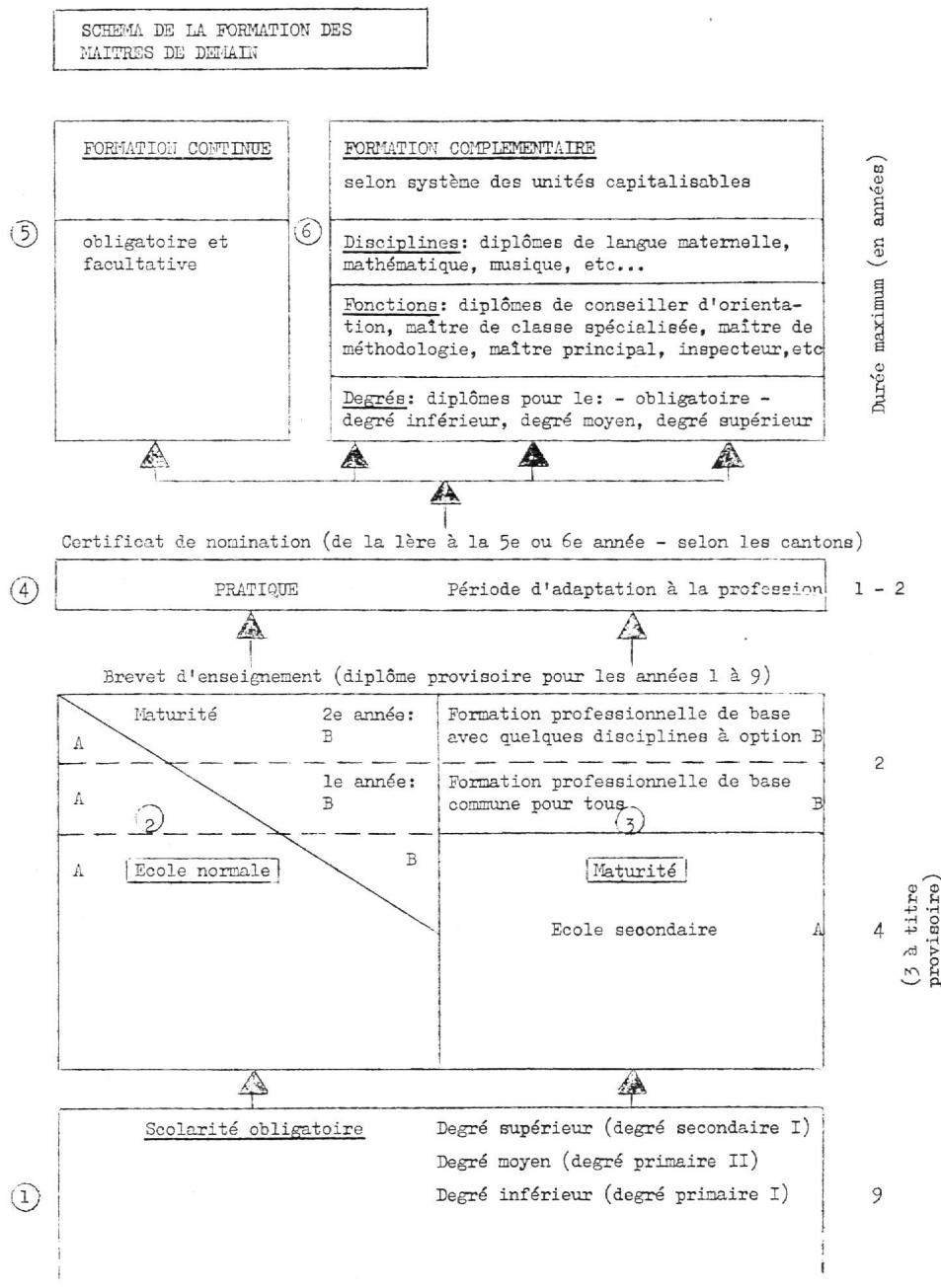


Schéma de la formation des maîtres de demain

1. Scolarité obligatoire

La scolarité obligatoire comprend 9 années. Il est prévu un degré moyen, ce que n'envisage par la commission pour l'enseignement secondaire de demain.

2. Formation à l'école normale

Elle s'étend sur 6 ans (à titre provisoire 5 ans). La formation professionnelle commence 1 ou 2 ans plus tôt que dans le système de formation après la maturité,

mais la durée est la même (2 ans). La formation générale se poursuit jusqu'à la fin ; sa part diminue en cours d'études en faveur de la formation professionnelle. Le certificat de maturité est décerné au terme de la formation de base en même temps que le brevet d'enseignement (pour les degrés 1 à 9). Celui-ci est valable pour la première (ou les 2 premières) année d'activité professionnelle.

3. Formation après la maturité

Tous les types de maturité actuels et futurs sont reconnus. La formation professionnelle proprement dite dure deux ans ; la première année est commune à tous les étudiants, quel que soit le degré

auquel ils se destinent. La deuxième année offre des possibilités de choix sur le plan des disciplines et des degrés. Le brevet d'enseignement décerné au terme de ces 2 années est valable pour les degrés 1 à 9 pour la première (ou les 2 premières) année d'activité professionnelle.

4. Période d'adaptation à la profession

Pendant cette période, le nouveau breveté est responsable d'une classe ; il est assisté dans son activité par le service d'aide aux jeunes maîtres. Au terme de cette période un certificat de nomination définitif lui est décerné, valable pour les degrés 1 à 6 (5). Pour le degré supérieur (secondaire I) une formation complémentaire est exigée. Un complément doit éga-

lement être envisagé pour les degrés inférieur et moyen.

5. Formation continue

La formation continue (obligatoire ou facultative) permet au corps enseignant de compléter et d'approfondir sa formation initiale.

6. Formation complémentaire

La formation complémentaire est organisée selon le système des unités capitalisables. Il s'agit d'études conduisant à des qualifications nouvelles sanctionnées par des diplômes. Ceux-ci sont décernés pour toutes les disciplines et tous les degrés. Ils ont une incidence sur la rémunération.

TERMINOLOGIE

Comme tous ceux qui ont participé à des rencontres ou à des travaux de commissions fédérales ou intercantonales, les membres de la commission se sont heurtés à des difficultés de terminologie, non seulement en ce qui concerne la correspondance entre le français et l'allemand, mais aussi au niveau des termes employés dans nos cantons romands.

En effet, les dénominations en usage ne recouvrent pratiquement jamais ni les mêmes significations ni les mêmes réalités. D'où des confusions qui ne peuvent être levées qu'à condition d'adopter une terminologie commune correspondant à des contenus bien définis.

Les membres romands de la commission se sont efforcés de s'élever au-dessus des traditions cantonales et ont choisi, parfois non sans peine et sans hésitations, les termes qui leur semblaient les plus appropriés. Ils les considèrent comme des propositions qu'une commission à désigner pourrait discuter et mettre au net. La terminologie définitive serait alors adoptée et utilisée peu à peu dans tous les cantons francophones.

Brevet d'enseignement
(certificat de capacité)
(*Fähigkeitszeugnis*)
(Primarlehrerdiplom)

Certificat obtenu au terme de la formation de base.

Certificat de nomination
(*Wahlfähigkeitszeugnis*)

Certificat obtenu au terme de la période d'adaptation à la profession.

Conseiller pédagogique
(*Berater*)

Collaborateur du service d'aide aux jeunes maîtres.

Curriculum
(*Curriculum*)

Plan d'études de conception nouvelle, qui traite de tous les secteurs de l'enseignement envisagé, tous ces secteurs (objectifs, contenus, méthodes, etc.) étant rigoureusement structurés et élaborés en fonction les uns des autres.

Ecole globale
(*Gesamtschule*)

Réunit tous les élèves, quelles que soient leurs intentions professionnelles et quel que soit leur niveau intellectuel. Elle peut être additive (avec des sections), intégrée (sans sections), intégrée et différenciée (sans sections mais avec des cours à niveaux et des cours à option).

Ecole normale

— section inférieure

— section supérieure

(*Lehrerseminar*)

— Unter-Abteilung

— Ober-Abteilung

Institution de niveau secondaire faisant suite à la scolarité obligatoire et chargée de la formation des maîtres.

Ecole primaire - degré inférieur
(*Primarstufe I*)

Degrés 1 à 3.

Ecole primaire - degré moyen
(*Primarstufe II*)

Degrés 4 à 6.

Ecole secondaire - degré inférieur
(*Sekundarstufe I*)

Degrés 7 à 9.

Ecole secondaire - degré supérieur
(*Sekundarstufe II*)

Degrés 10 à 13.

Scolarité obligatoire
(*Volksschule*)

Classes enfantines, primaires et secondaires inférieures (degrés 1 à 9).

Etudiant
(*Lehrerstudent*)

Elève d'un institut de formation des maîtres.

Exercice d'application
(*Übungsschule*)

Mise en pratique des méthodologies spéciales sous forme de leçons ou de fragments de leçons.

Exercice pratique
(*Praktische Übung*)

Exercice en liaison avec la pédagogie, la didactique ou la méthodologie portant sur un seul élément d'apprentissage. Les conditions de travail sont encore simplifiées par la limitation de l'effectif des élèves ou celle du temps imparti.

Formateur
(*Lehrerbildner*)

Enseignant engagé dans la formation des maîtres.

Formation complémentaire
(*Weiterbildung*)

Il s'agit d'études nouvelles, sanctionnées par des examens, par lesquelles le maître obtient des qualifications pour un autre poste dans le cadre de l'enseignement.

Formation continue
(*Fortbildung*)

Parallèlement à l'exercice de la profession, cette formation permet au maître de compléter sa formation, de l'approfondir, de la tenir à jour. C'est l'éducation permanente.

Formation de base (formation initiale)
(*Grundausbildung*)

Formation que reçoit le candidat à l'école normale ou à l'institut de formation des maîtres. Au terme de celle-ci un brevet d'enseignement lui est décerné.

Institut de formation des maîtres
(*Institut für Lehrerbildung*)

Institut de niveau universitaire, accessible après l'obtention de la maturité.

Maître (de classe) d'application
(*Übungsklassenlehrer*)

Maître qui préside aux exercices d'application. Il organise le travail, propose les exercices, et en tire les conclusions avec les membres du groupe qui y ont assisté.

Maître de didactique
(*Didaktiklehrer*)
(Lehrer der allgemeinen Didaktik)

Maître chargé de l'enseignement de la didactique générale.

Maître de méthodologie
(maître de didactique spéciale)
(*Fachdidaktiker*)

Maître chargé de l'enseignement de la méthodologie relative à une discipline donnée, avec ou sans les exercices d'application.

Maître de stage
(*Praktikumslehrer*)

Maître expérimenté, chargé de la formation pratique des candidats ; il est informé des données théoriques proposées aux candidats et s'adapte lui-même consciemment aux nouvelles méthodes et aux nouveaux moyens d'enseignement.

Maître d'exercices
(*Übungslehrer*)

Maître qui collabore avec le maître de didactique pour les exercices pratiques.

Maître généraliste
(*Allroundlehrer*)

Maître qui assure l'enseignement de toutes les disciplines du programme.

Maître spécialiste d'une discipline
(*Fachlehrer*)

Ex. : maître d'histoire, maître de mathématique.

Maître spécialiste d'un groupe de disciplines
(*Fachgruppenlehrer*)

Ex. : maître d'histoire ou de géographie.

Normalien
(*Seminarist*)

Elève d'une école normale.

Période d'adaptation à la profession
(*Berufseinführung*)

Temps d'épreuve et d'adaptation d'une durée d'une année scolaire au moins. Un

appui particulier est apporté au maître au cours de cette période.

Service d'aide aux jeunes maîtres
(*Junglehrerberatung*)

Fonctionne pendant la période d'adaptation à la profession.

Stage
(*Praktikum*)

Temps de pratique au cours duquel le candidat assume la responsabilité entière de la classe en présence du maître de stage.

Stage d'information

(*Hospitium*)
(*Informationspraktikum*)

Stage qui permet au novice de se tremper dans l'atmosphère d'une classe, d'observer maître et élèves et d'enregistrer des informations.

Stage en responsabilité
(*Selbständiges Praktikum*)
(*Lehrvikariat*)

Tenue de classe intégrale hors de la présence d'un maître ; de tels stages supposent d'abord une formation préalable puis des visites et des entretiens de la part de conseillers pédagogiques.

IV. Recommandations pour la formation des maîtres de demain

Le rôle de l'école est fonction de la société où elle se trouve. Une société à caractère industriel et technique comme la nôtre a besoin d'un système scolaire qui puisse faire face à des tâches toujours nouvelles et qui soit capable de former des hommes et des femmes adaptés aux modes de vie de demain.

Nous partons du principe que seule une société en constant renouvellement et dont le pouvoir d'autocritique est suffisant, a des chances de subsister. Or le système scolaire doit prendre une part active à cet effort.

Toute réforme scolaire, tout processus qui vise à l'amélioration de l'école exige, sous peine de ne pas aboutir, la participation et la pleine conviction des maîtres. Or ceux-ci doivent y être préparés. Seule une formation adéquate, plus solide et mieux structurée que jusqu'ici, peut atteindre ce but.

L'idée que tous les enseignants des degrés primaire et secondaire reçoivent une formation équivalente fait peu à peu son chemin. Elle est partagée par tous ceux qui souhaitent donner aux maîtres une formation de qualité. Ceux-ci ne seraient

pas les derniers à en être les bénéficiaires.

C'est dans cette perspective que la commission pour la formation des maîtres de demain a entrepris son travail. Les thèses suivantes peuvent être considérées comme le résumé de son rapport¹ :

QUALIFICATIONS (1.)

La formation professionnelle donne aux maîtres trois types de qualifications :

a) des qualifications d'ordre didactique ou technique : capacités de planification, de conduite et de contrôle de l'enseignement ;

b) des qualifications d'ordre éducatif et affectif : comportements sociaux adéquats à la profession ;

c) des qualifications d'ordre politique et civique : responsabilités face à la société et à l'Etat.

(II.1.5.)

C'est en conformité avec l'attitude fondamentale de la commission que cette

¹ Les chiffres dans les notes marginales renvoient aux passages ou chapitres qui étaient la thèse.

thèse est placée en tête : la réforme doit s'engager moins sur les structures de l'organisation que sur les objectifs de l'apprentissage et les contenus de la formation ; mais cela n'est possible que si on s'appuie sur une image professionnelle de l'enseignant dans l'école de l'avenir. Le débat sur l'*« anthropologie de l'enseignant »* a abouti d'abord à quatre idées fondamentales. En premier lieu, toute formation a pour résultat de donner à l'enseignant des qualifications qu'une analyse de la profession permet de dégager et qui peuvent être, dans une large mesure, décrites et contrôlées. En deuxième lieu, ces qualifications peuvent en principe être acquises par apprentissage, si les possibilités de la formation et de la sélection spécifiques sont réalisées (professionnalisation). En troisième lieu, la formation des enseignants doit et peut toujours être orientée vers les trois types de qualifications. Conférer une valeur absolue à l'un de ces types aux dépens des deux autres reviendrait à ignorer la mission générale de l'enseignant. En quatrième lieu : si nécessaire que puisse être la détermination des qualifications à l'aide d'analyses scientifiques de la profession, cette détermination doit être placée dans la perspective plus générale d'une discussion anthropologique sur l'image de l'homme, perspective qui est donnée par le caractère social et personnel de l'école. C'est ce dernier aspect qui fait que la détermination des qualifications est liée à l'époque, qu'elle est en principe ouverte et susceptible de révision. A côté de ces considérations générales, le rapport de la commission tente de définir, en divers endroits, des qualifications, des objectifs et des contenus de l'enseignement qui sont concrets et à partir desquels il convient que s'engage la discussion sur les plans d'études.

FORMATION GÉNÉRALE (2.)

La première condition d'un meilleur apprentissage de la profession est une formation générale améliorée. Elle doit rendre le maître capable, par un effort personnel soutenu, de saisir les divers aspects du monde qui l'environne, les hommes et les choses étant considérés aussi bien dans leur contexte historique que dans leur réalité quotidienne. (II.2)

L'idée qu'on se fait des contenus de la formation générale ne varie pas seulement au cours de l'histoire : dans les limites mêmes de notre époque, la formation générale n'est pas une réalité fixe, indépendante de l'individu. Toute conception d'une formation générale repose sur un

choix opéré dans la masse presque infinie des matières d'enseignement — choix qui, en dernière analyse, est dicté par la conception que l'on se fait de la vie et du monde (*« Weltanschauung »*). Un principe de sélection est fourni par la profession qu'on exercera plus tard. Dans le cas de l'enseignant, ce principe — à côté d'autres — revêt une importance particulière du fait que, dans la préparation à la profession d'enseignant, la formation générale fait partie de la formation spécialisée.

La réflexion sur la nature de l'enseignement reflète les contradictions dont la vie est tissée. Aussi le problème de la formation générale à notre époque est-il décrit, dans le rapport, sous quatre aspects antinomiques : la tentative de choisir, pour la formation générale, des valeurs et des biens culturels supra-personnels et d'une portée générale s'oppose au désir de prendre en considération les besoins individuels de l'élève. De ce fait, le canon des disciplines et des matières obligatoires est remis en question. Le deuxième aspect tient à un désir double : d'une part, communiquer un savoir intemporel et toujours valable ; de l'autre, traiter de préférence des problèmes contemporains. Le troisième conflit tient au fait que, si la formation générale doit sans doute transmettre et exiger des connaissances et un savoir, le signe distinctif de la culture n'est pas l'aptitude à reproduire ce que l'on a appris, mais bien d'être personnellement concerné et apte à l'action. Quatrièmement, il s'agit de réaliser l'équilibre entre deux exigences extrêmes, celle de donner un enseignement qui soit une pure transmission de faits et celle, formulée par un grand nombre de jeunes, qui voudrait faire de l'école secondaire du deuxième cycle un centre de discussion avant toute autre chose.

De ces antinomies se dégagent deux principes fondamentaux non seulement pour la formation générale du futur enseignant, mais aussi pour toute conception de l'enseignement : le principe de la différenciation individuelle des matières permet de tenir compte de l'image de l'homme que se fait notre époque, image en principe ouverte ; le principe de l'exemplarité mène à l'approfondissement de toutes les situations qui font apparaître, dans leur plus grande pureté, les phénomènes élémentaires, les principes fondamentaux et les lois de la nature. Dans le cas du futur enseignant, ces deux principes permettent, compte tenu des matières enseignées pendant la scolarité obligatoire, de « polariser » sa formation générale en la centrant aussi bien sur les besoins de sa profession que sur ceux de sa personne.

FORMATION PROFESSIONNELLE (3.)

La deuxième condition de cette amélioration réside dans une formation professionnelle où la théorie et la pratique sont étroitement liées à tous les stades de la formation : la formation de base, la période d'adaptation à la profession, la formation continue et la formation complémentaire. (III.1.3. - 1.4)

La formation professionnelle dont il est question dans cette thèse et les suivantes désigne la place occupée par les sciences de l'éducation et la didactique dans la formation des enseignants ; comme nous l'avons précisé plus haut (commentaire de la 2^e recommandation), celle-ci comporte aussi la formation générale dans le sens de la maturité nécessaire aux études universitaires. En utilisant la notion de formation professionnelle au sens étroit du terme, on n'entend nullement remettre en question la valeur de la formation générale pour la profession pas plus que la nécessité d'accentuer l'utilité de la formation générale pour la formation professionnelle. Chaque fois qu'il s'agit de planifier la formation des enseignants, il faut prendre en considération simultanément les contenus de ces deux domaines dans leurs déterminations réciproques.

Chacune des quatre étapes et institutions de la formation des enseignants fait l'objet d'un chapitre dans le rapport de la commission (voir aussi les recommandations 4 à 6 et 13 à 17). Ce qui importe, c'est que ces quatre secteurs s'assignent des objectifs communs dans la formation des enseignants, qu'ils s'impliquent ou se complètent l'un l'autre et que — même si chacun d'eux relève d'une institution distincte — ils collaborent grâce à des autorités de coordination, des plans d'études-cadres et l'utilisation des personnels en commun.

DEUX FILIÈRES DE FORMATION (4.)

La formation générale et la formation professionnelle peuvent être acquises simultanément à l'école normale, ou successivement au gymnase et à l'institut de formation. La durée de la formation professionnelle est de deux ans dans les deux filières. (II.2)

La liaison entre la formation générale au sens de la maturité et la formation professionnelle spécifique à l'enseignement est actuellement réalisée en Suisse selon deux voies principales. La voie de l'école normale, qui fait directement suite

à l'école obligatoire, réunit dans une même institution les deux formations. La voie menant à la maturité passe par une école secondaire du deuxième cycle, qui délivre un certificat de maturité donnant accès à un institut qui assure la formation professionnelle spécifique. La commission recommande le maintien de ces deux voies pour deux raisons. Tout d'abord, cette recommandation est conforme au principe selon lequel l'accord sur les contenus et les formes d'apprentissage doit être préféré à l'unification des structures d'organisation. Ensuite, chacune des deux voies présente des avantages incontestables, ce qui ne permet pas de prendre une décision générale en faveur de l'une ou l'autre. Toutefois, dans la description des deux voies, nous ne nous en sommes pas tenus au simple statu quo ; bien au contraire, nous avons fixé les conditions qui devraient permettre d'exploiter au mieux les avantages de ces deux voies et d'en atténuer les inconvénients ou les difficultés. Dans les deux chapitres III.2.1. et 2.2. sont définies des normes qui entraîneront, pour plusieurs établissements formant des enseignants, des réformes parfois considérables.

La mise en place d'un gymnase socio-pédagogique créerait une situation nouvelle en ce sens que, complété par une formation professionnelle spécifique, un tel établissement présenterait des caractères distinctifs des deux autres voies. Il faudrait dès lors reprendre la discussion sur les deux voies menant actuellement à la formation des enseignants.

FORMATION A L'ÉCOLE NORMALE (5.)

A l'école normale la formation générale et la formation professionnelle sont imbriquées l'une dans l'autre. Les préoccupations pédagogiques enrichissent le programme de formation générale et, de ce fait, rendent les disciplines scolaires plus attrayantes. De plus le caractère professionnel de l'école normale autorise celle-ci à prendre en charge le développement des qualités pédagogiques et sociales de ses élèves.

Les écoles normales d'une durée de 6 ans conduisent tous leurs élèves à la maturité. Celles qui s'étendent sur 5 ans ont deux possibilités :

a) Elles ne délivrent le certificat de maturité qu'aux normaliens ayant complété leurs programmes par des cours facultatifs ou des cours à option.

b) Elles prennent, sur le plan de l'organisation et des contenus, les mesures nécessaires pour que le certificat de maturité puisse être décerné à tous les élèves méritants. (III.2)

Le rapport demande, non pas le maintien, mais une nouvelle conception de la voie « normalienne ». Au lieu de se succéder comme dans la voie passant par la maturité ou d'être juxtaposées comme c'est le cas dans les écoles normales actuelles, les deux composantes essentielles de la formation des enseignants (formation générale et formation professionnelle) devront s'interpenetrer et agir l'une sur l'autre. Cette liaison organique ouvre la voie notamment aux possibilités suivantes :

— La future activité professionnelle deviendra un principe important pour choisir les disciplines et les matières relevant de la formation générale. L'accent devra être mis sur les domaines traités pendant la scolarité obligatoire en raison de leur valeur éducative particulière. Le principe de la « patrie » (de l'espace vécu qui nous est proche) revêt ici une importance spéciale.

— On garantit à l'enseignement sa référence à la réalité sociale, comme le demandent beaucoup de jeunes, par exemple lorsqu'ils expriment le vœu que les matières soient enseignées dans un esprit d'humanité.

— L'éducation artistique et les activités artisanales ne sont pas une simple adjonction au programme, mais en font partie intégrante.

— A condition que d'autres voies professionnelles demeurent ouvertes, le temps passé à l'école normale permet de se familiariser progressivement avec les particularités de la profession d'enseignant et de mieux trouver sa voie.

— La voie passant par l'école normale exige un effort de réflexion constant sur les possibilités didactiques offertes par les matières enseignées, même dans l'enseignement spécialisé contribuant à la formation générale.

— La voie passant par l'école normale fournit une initiation systématique aux moyens auxiliaires et aux formes de l'enseignement (par ex. : l'enseignement programmé, par groupes, par époques ; les semaines centrées sur un sujet d'étude, etc.) pendant les premières années de formation.

On objecte souvent que l'élève qui emprunte la voie normalienne est confronté trop jeune à des problèmes pédagogiques. Les défenseurs de cette voie répondent en tirant argument de la psychologie moderne qui montre que le comportement et les dons éducatifs ne sont pas simplement une conséquence de la « maturation ». Une école à orientation pédagogique exerce une influence certaine, et non des moindres, sur l'épanouissement des dons éducatifs.

FORMATION APRÈS LA MATURITÉ (6.)

Tous les certificats de maturité actuels et futurs, notamment le type socio-pédagogique, conduisent à l'institut de formation des maîtres. Un an au moins est prévu pour une formation commune aux enseignants de tous les degrés. La seconde année offre des possibilités d'option diversifiées en fonction des degrés ou des disciplines. L'enseignement est de niveau universitaire, mais reste lié à la pratique.

(III.3)

De même que le chapitre sur l'école normale a été rédigée par des défenseurs convaincus de cette voie de formation, le chapitre sur la voie passant par la maturité est dû à des personnes qui militent activement en faveur de cette solution : après en avoir examiné les avantages et les inconvénients, elles indiquent les développements qu'il serait souhaitable de lui donner.

Cette voie de rechange est caractérisée, pour l'essentiel, par le fait que la formation de l'enseignant est assurée par un établissement du troisième degré et qu'elle a un caractère universitaire, en ce sens qu'elle concerne des adultes ayant obtenu, à la fin de leurs études secondaires, un certificat de maturité. Aux yeux de ses défenseurs, cette voie présente l'avantage incontestable de concentrer la formation sur les besoins professionnels du futur enseignant.

Ces mêmes défenseurs accordent une grande importance à la possibilité d'harmoniser et de coordonner la formation de l'instituteur avec l'activité des institutions de formation complémentaire et continue. Mais une harmonisation judicieuse des programmes pour la formation de base, la formation complémentaire et continue n'est possible que si on crée des lois-cadres et des programmes-cadres pour la formation de tous les enseignants. Par ailleurs, ce chapitre ne cache pas les difficultés particulières à cette voie de formation : le fait que la formation y soit donnée au niveau de l'université comporte, si on n'y prend pas garde, le risque qu'on utilise les formes didactiques en usage à l'université, alors que les universités elles-mêmes estiment que ces formes ont besoin d'être modifiées et revues. Ce risque peut être évité si on réalise les propositions détaillées que la commission formule touchant la future didactique de la formation des enseignants.

PLAN D'ÉTUDES (7.)

A l'école normale comme à l'institut de formation, les contenus importent plus

que l'organisation. Les plans d'études se fondent d'une part sur l'état actuel des connaissances scientifiques en matière d'éducation, d'autre part sur les besoins concrets de l'enseignement.

D'où les cinq groupes de disciplines suivants :

a) sciences de l'éducation : pédagogie, psychopédagogie, administration scolaire et champs d'application correspondants ;

b) didactique : didactique générale, didactiques spéciales et champs d'application correspondants ;

c) pratique ;

d) disciplines artistiques ;

e) disciplines de formation générale (à option).

(IV.2)

En Suisse alémanique, on désigne par « *Kunstfächer* » les activités créatrices (dessin, travaux manuels), l'éducation musicale et l'éducation physique. Faute d'avoir trouvé en français une appellation meilleure, nous nous sommes arrêtés au terme correspondant « *disciplines artistiques* ».

EMPLOI DU TEMPS (8.)

La formation professionnelle requiert 2000 heures d'enseignement (de 45 à 50 minutes) et 1000 heures de travail à domicile. Dans les instituts de formation 20 % d'entre elles sont consacrées aux sciences de l'éducation, 25 % à la didactique, 25 % à la pratique, 15 % aux disciplines artistiques et 15 % aux disciplines de formation générale (à option). A l'école normale cette répartition est un peu différente : sciences de l'éducation : 30 %, didactique et pratique : 35 % chacune. Si l'école normale veut offrir une formation équivalente à celle de l'établissement « universitaire », il est indispensable d'en prolonger la durée et de la porter à 6 ans (après 9 ans de scolarité obligatoire). Une durée de 5 ans ne peut constituer qu'une solution provisoire. Dans ce cas 3 ans et demi sont consacrés à la formation générale et 1 an et demi à la formation professionnelle. Le plan d'études reste le même pour les deux filières : seule diffère la répartition dans le temps.

(IV.4)

Quoique les problèmes relatifs aux structures scolaires et les considérations sur la politique de l'enseignement aient occupé une très large place dans les travaux de la commission, celle-ci s'était rendue, dès le début, à l'évidence que son rapport devait en premier lieu se prononcer, de manière fondée, sur les contenus et les questions de didactique (plans d'études).

Dans le chapitre sur le plan d'études, la notion de programme d'enseignement est entendue dans un sens très large : on y voit la même attention aux contenus de la formation professionnelle et au processus de son acquisition. Le chapitre IV aborde successivement les problèmes suivants : objectifs, choix et classification des contenus, leur succession chronologique et leur coordination, organisation scolaire, aspects technologiques, enfin examens d'aptitude des enseignants.

Un des problèmes fondamentaux que la commission a dû affronter tenait au fait que, pour le choix et la classification des contenus, il fallait trouver un principe d'ordre. Trois possibilités s'offraient :

— axer le plan d'études sur les disciplines scientifiques (par ex. : épistémologie, recherche empirique sur l'enseignement, pédagogie psycho-pédagogique, didactique, théorie scolaire) ;

— axer le plan d'études sur des groupes de problèmes qui, grâce à un consensus entre diverses institutions, disciplines particulières et conceptions personnelles, présentent les contenus essentiels d'une étude des sciences de l'éducation, par ex. éduquer, développer, enseigner/apprendre/donner des leçons, conditions sociales et psychiques de l'éducation et de l'enseignement, institutions pédagogiques ;

— axer le plan d'études sur les secteurs d'activité et d'application, auquel cas le plan d'études comporterait des unités de cours à orientation professionnelle, par ex. « appréciation des élèves », « école et famille », « préparation des leçons », « enfants posant des problèmes particuliers ».

Après une étude attentive des ouvrages sur la question, des travaux de recherche faits par les collaborateurs de la commission et après l'évaluation d'un grand nombre d'expériences pratiques, la commission a reconstruit les diverses possibilités et abouti à un compromis : d'une part, elle articule la formation de base en secteurs ou groupes de disciplines et disciplines (voir ci-dessus, lettre a-e) ; de l'autre, et sur ce point elle fait œuvre originale, elle limite cette structure axée sur les disciplines par un inventaire des domaines d'application importants.

Pour quatre disciplines (pédagogie, psychologie pédagogique, théorie scolaire et didactique générale), il s'est révélé nécessaire de procéder à une analyse approfondie de leurs objectifs. Le besoin de préciser concrètement les contenus a été si grand au sein de la commission que des « modèles de programmes » ont été élaborés pour toutes les disciplines des sciences de l'éducation au sens strict du terme, la didactique générale et la didactique des différentes disciplines d'enseignement. Ces modèles occupent près de quarante

pages dans le rapport ; c'est dire qu'ils sont relativement détaillés. Ce n'est pas sans réserves que la commission plénière a consenti à ce que cette partie du rapport soit publiée intégralement ; elle l'a fait pour les raisons suivantes :

— Le rapport entend ouvrir la voie à une réforme de la formation des enseignants grâce à une réflexion sur les contenus, et il convenait d'étayer les différents points de la réforme préconisée en précisant les contenus. Si on s'était borné à formuler les objectifs en termes généraux, on n'aurait pas montré clairement combien de temps il faut pour atteindre ces objectifs. Les programmes-modèles doivent montrer, de la manière la plus concrète, les besoins en formation du futur maître qui doivent être couverts par une formation moderne.

— Même si les programmes-modèles présentés présentent un certain nombre de différences formelles quant à leur niveau d'abstraction et à leur précision dans le détail (différences qui résultent de la méthode de travail adoptée en l'occurrence : recours à des experts en dehors de la commission), ils peuvent exercer surtout une influence « morale ». Ils devraient inciter, voire provoquer, les formateurs d'enseignants à fournir un effort de réflexion et à contrôler leur propre travail ; ils pourraient les inciter aussi à présenter des solutions de rechange en les motivant et à engager une discussion nourrie sur le curriculum. Ils devraient montrer aux autorités responsables que le développement quantitatif et qualitatif de la formation des enseignants est nécessaire, si on considère les besoins du futur maître, et qu'il est possible grâce à l'apport de la science.

— Cependant, les modèles présentés dans le rapport ne doivent pas être considérés comme des programmes obligatoires. S'ils l'étaient, leur excès de précision dans le détail ne laisserait plus à l'enseignant la liberté de choisir les matières et d'adapter son enseignement, d'une part, aux particularités locales et, de l'autre, aux plus récents développements de la science. Le terme même de modèle montre bien qu'on propose aux professeurs des projets qui méritent de retenir leur attention en tant que réalisations possibles de leur mandat.

— Du reste, la pratique confirme que de tels modèles aident les professeurs qui commencent à former des enseignants à mieux orienter leur activité et que, surtout dans les établissements de quelque importance où se pose le problème de la délimitation et de la coordination des branches, ils fournissent des bases de discussion utiles.

— Enfin, ces modèles doivent être considérés comme un travail préliminaire

qui devrait conduire bientôt à un accord sur des programmes minimaux et à la reconnaissance mutuelle des certificats d'aptitudes cantonaux.

Conformément à l'esprit général qui anime le rapport, dans lequel on entend présenter des suggestions et des contributions concrètes pour la mise en œuvre de réformes, la commission ne s'est pas dérobée devant des tâches ingrates telles que la répartition de l'horaire, l'attribution du nombre d'heures, etc. La sous-commission du curriculum s'est livrée à des calculs détaillés pour aboutir à une répartition de l'horaire qui soit équilibrée. Deux modèles sont proposés pour l'emploi du temps, l'un pour l'école normale, l'autre pour la voie passant par la maturité ; de même, des propositions sont esquissées pour la manière dont les contenus doivent se succéder. Etant donné la composition et la méthode de travail de la commission, il faut naturellement faire la part du hasard dans ces valeurs et ces propositions.

Mais, partout où on entreprendra, selon des conceptions personnelles, d'adapter des propositions aux circonstances locales, le rapport, qui présente franchement les décisions préliminaires à prendre et offre un exemple de grille horaire, servira certainement à une conduite objective des débats.

PRINCIPES DIDACTIQUES (9.)

La formation initiale est fondée sur deux principes essentiels :

a) **le caractère scientifique de l'enseignement ;**

b) **la liaison entre la théorie et la pratique (formation clinique).**

Le premier favorise la rigueur scientifique, sensibilise l'étudiant à la complexité des problèmes, affine son sens critique à l'endroit des méthodes, le rend conscient des pouvoirs et des limites des connaissances. La formation clinique exige une forme d'enseignement où les principes théoriques et la pratique sont étroitement liés. Les théoriciens lancent des idées que les praticiens confrontent à la réalité scolaire, les difficultés rencontrées étant examinées à la lumière des données théoriques. Ces interactions impliquent une collaboration constante entre toutes les personnes intéressées.

(IV. 3.1, 5)

Vouloir que la formation des enseignants se réfère à la science signifie que l'enseignement doit tenter :

— de développer la réflexion critique chez l'enseignant en lui transmettant des connaissances scientifiques et en lui faisant assimiler des méthodes scientifiques ;
— de développer chez l'enseignant l'in-

telligence des notions fondamentales des sciences (par ex. : pour la lecture de publications scientifiques) ;

— de préparer l'enseignant à collaborer avec d'autres spécialistes de l'éducation et de l'instruction (participation à des réformes) ;

— d'éveiller ou de renforcer la motivation de l'enseignant pour qu'il s'intéresse activement aux méthodes et aux résultats des sciences.

La référence à la science et l'intellectualisation qui y est liée ne signifient pas qu'il faille, dans la future formation des enseignants, négliger la part du sentiment et de la sensibilité. La référence à la science doit simplement aider le maître à considérer d'un œil critique sa propre activité d'enseignant et à mieux conduire sa réflexion. Elle doit lui permettre de se regarder à juste titre comme un spécialiste. En étendant ses compétences, elle peut lui rendre une partie de sa confiance en soi au point de vue professionnel, confiance battue en brèche depuis que notre époque a renoncé à toute échelle de valeurs.

Par ailleurs, la référence à la science vise à conférer une certaine objectivité aux résultats de l'enseignement. Un maître ainsi formé s'attache à contrôler attentivement les résultats de ses élèves et dispose ainsi d'arguments à opposer aux critiques obtuses et difficiles à comprendre auxquelles son travail est exposé.

S'occuper de manière plus consciente des sciences de l'éducation élève le niveau des connaissances théoriques et permet ainsi d'éviter, dans l'exercice de la profession, de nombreux errements, des interventions intempestives et, plus particulièrement, des idées toutes faites dans l'activité pratique : en effet, « la pratique n'enseigne pas de quelle manière elle doit elle-même être jugée » (A. Flitner).

D'autre part, il ne suffit pas, en pédagogie et, partant, dans la formation des enseignants, de présenter des situations avec le plus d'objectivité possible et d'en rendre compte en recourant à toutes les sciences à disposition. Dans le champ ouvert à la pensée et à l'action pédagogiques, nous sommes toujours appelés à prendre position et à prendre des décisions. Lorsque la pédagogie se limite à la phénoménologie des réalités objectivement saisissables, elle ne remplit qu'une de ses missions, car elle est en tout temps appelée à formuler des normes et à exiger que celles-ci soient respectées.

Le « choc de la pratique » a souvent pour effet une rechute dans les formes d'enseignement les plus grossières, une régression vers une attitude autoritaire et résignée. Pour prévenir ou combattre cet effet, il faut intensifier le rapport entre théorie et pratique dans la formation. La

commission aborde ce problème dans différentes parties de son rapport. Un chapitre spécial est consacré aux différentes formes d'organisation qui permettent d'établir ce rapport et à leurs tâches. Un autre chapitre présente en détail le micro-enseignement et l'entraînement au comportement de l'enseignant, deux techniques propres à favoriser, chez l'enseignant la compréhension du rapport entre théorie et pratique (cf. recommandation 10 et commentaire).

Ce qui importe, c'est de ne pas donner une valeur absolue à une seule des nombreuses formes possibles, mais d'appliquer et de combiner différents procédés en tenant compte des conditions qui règnent chez les étudiants et des objectifs assignés à l'enseignement.

CONNAISSANCE DE SOI ET COMPORTEMENT (10.)

Le micro-enseignement et les exercices de comportement permettent à l'étudiant de mieux se juger dans son action sur autrui et par conséquent de mieux se comporter dans le groupe social que constitue une classe. La pratique de la dynamique de groupe exige des spécialistes compétents et respectueux de la personnalité des participants. Les groupes de sensibilisation ont un caractère facultatif.

(IV.6)

A côté de nombreuses améliorations concernant l'organisation et les contenus, on a proposé, ces dernières années, de nouvelles méthodes de formation. La commission a estimé de son devoir de mettre un peu d'ordre dans la confuse multiplicité des concepts et des notions, ainsi que de se prononcer sur leur valeur.

Pour commencer, il convient de relever que ces différentes méthodes découlent des idées de deux écoles de psychologie différentes.

Le premier groupe relève de la psychologie du comportement qui est centrée sur l'analyse du comportement, la structure de comportements complexes à partir d'éléments simples et la volonté d'appréhender les comportements de manière objective. Elles aboutissent à l'utilisation des techniques du micro-enseignement, à certaines formes d'entraînement au comportement de l'enseignant et à des modèles pour l'appréciation objective de ce comportement au moyen d'instruments d'appréciation normalisés.

Le deuxième groupe relève de la psychanalyse et de la psychosociologie. On part du fait que l'enseignant est confronté en permanence à d'autres êtres humains et qu'il doit s'affirmer et faire ses preuves

dans un processus d'interaction sociale. Chez l'élève comme chez l'enseignant se déroulent des processus variés, complexes, parfois inconscients, qui touchent les couches profondes de la personnalité. Les techniques fondées sur ces conceptions portent les noms les plus divers. On peut les ramener à trois techniques principales : exercices de comportement, dynamique de groupe et groupes de sensibilisation.

Dans le rapport, ces formes sont rapidement caractérisées, et la commission a formulé à cet égard un certain nombre de recommandations qui peuvent aussi être appliquées, par analogie, au perfectionnement des enseignants :

— La formation des enseignants ne peut atteindre ses objectifs exclusivement par la voie cognitive de la transmission du savoir.

— Parmi les méthodes à appliquer pour la formation de base, il faut retenir en premier lieu le micro-enseignement (ou entraînement au comportement requis pour enseigner) et l'entraînement au comportement de l'enseignant. Ces deux méthodes doivent être appliquées par des pédagogues, des psychologues et des spécialistes en didactique.

— De même, les exercices de dynamique de groupe et la structure méthodique de l'enseignement d'après des principes éprouvés de cette dynamique doivent être intégrés dans l'enseignement de la pédagogie, de la psychologie et de la didactique. En pareil cas, les méthodes ne doivent pas être isolées de l'enseignement des matières et des contenus, mais être considérées comme des moyens d'atteindre certaines fins de la formation.

— La mise sur pied de séminaires de dynamique de groupe (dans le sens de groupes d'entraînement [« training groups »]) et de groupes de sensibilisation pose un certain nombre d'exigences aux animateurs. Il est indispensable de signaler les risques encourus dans le cas d'expériences tentées par des animateurs insuffisamment formés. L'animateur doit absolument avoir reçu une formation agréée en psychologie (y compris l'analyse du processus de l'enseignement) et en psychopathologie (y compris une expérience clinique).

— Les séminaires de dynamique de groupe et les groupes de sensibilisation ne peuvent être organisés qu'à titre facultatif.

BREVET D'ENSEIGNEMENT (11.)

Au terme de la formation de base, le maître doit être capable d'assumer la responsabilité d'une classe. Cette perspective implique le contrôle de ses connaissances théoriques et de ses aptitudes profes-

sionnelles, soit par évaluation continue soit sous forme d'examens. Cette évaluation, ponctuelle ou continue, doit porter sur tous les secteurs de la formation et être axée sur les objectifs visés.

Le diplôme délivré est provisoire ; il est valable pour la première ou les deux premières années d'activité (degrés 1 à 9). (IV.7)

Ce chapitre met en relief la volonté de la commission d'adapter les objectifs de la formation aux exigences auxquelles le jeune enseignant doit satisfaire. Si l'évaluation est assortie d'exigences rigoureuses, mais fondées, la commission estime que le prestige professionnel de l'enseignant s'en trouvera notablement rehaussé.

L'évaluation peut être ponctuelle (sous forme d'examens) ou continue (étendue sur toute la période de formation). Le rapport examine les avantages et les inconvénients de l'une et de l'autre forme.

Il souligne un certain nombre de principes relatifs aux contenus et à l'organisation :

— L'évaluation doit être centrée sur les aspects fondamentaux des connaissances et des comportements professionnels.

— Elle doit porter sur l'ensemble des qualifications requises dans le cadre des cinq groupes de disciplines : sciences de l'éducation, didactique, pratique, disciplines artistiques, disciplines de formation générale. Le rapport apporte des précisions sur l'évaluation de ces différents secteurs.

Quant aux examens proprement dits, ils doivent satisfaire aux critères d'objectivité, de validité et de fidélité. Le professeur doit connaître les bases théoriques qui permettent de les structurer correctement.

SÉLECTION (12.)

Avant la formation initiale ou au début de celle-ci, le futur maître est déclaré apte à entreprendre ou à poursuivre les études ; cette sélection est confiée à des spécialistes qualifiés. Les qualités de caractère sont prises en considération au même titre que les capacités intellectuelles.

En aucun cas l'enseignement ne doit servir de thérapie à des individus en proie à des problèmes personnels ou à des déficiences nerveuses ou psychiques. (V.1)

Le sujet abordé ici est d'une actualité brûlante non seulement en raison des connaissances scientifiques récemment acquises dans ce domaine, mais aussi en raison des nécessités que ressentent les directeurs des écoles normales et les responsables de notre politique de l'enseignement ; enfin, et ce n'est pas la moin-

dre raison de son actualité, il intéresse directement les candidats à l'enseignement. Dans le chapitre « Sélection », le rapport donne une vue complète de l'état actuel des connaissances sur les critères d'aptitudes à la profession, ainsi que sur les instruments permettant de mesurer ces aptitudes. Il s'en dégage principalement quatre conclusions :

— La plupart des techniques et attitudes professionnelles peuvent être apprises et sont susceptibles, à un haut degré, d'être modifiées par la formation. La détermination des aptitudes et la sélection ne devraient pas se faire une fois pour toutes et avant la formation, mais aussi au cours et à la fin de la formation.

— La sélection initiale ne devrait retenir, chez le candidat, que les quelques rares caractéristiques présentant une relative stabilité et peu susceptibles d'être modifiées par la formation. On écartera, avant tout, les candidats souffrant de graves troubles psychiques ou de déficiences de caractère, ceux dont l'intelligence est moyenne ou ceux, encore, qui accusent un grave déficit scolaire, notamment dans la langue maternelle.

— La sélection ne devrait pas s'opérer sur la base d'un seul procédé (test sur les résultats scolaires, test d'intelligence, entretien lors de l'admission), mais se fonder sur différents moyens utilisés séparément.

— L'utilisation de moyens diagnostiques aussi complexes et l'évaluation des résultats pour la sélection et l'orientation exigent le recours à des psychologues expérimentés.

Cela étant admis, la commission présente, pour la voie normalienne et pour celle passant par la maturité, des propositions distinctes sur la procédure de sélection. L'écart entre ce qui est souhaitable ou techniquement possible, d'une part, et, de l'autre, le nombre et la qualité des moyens de sélection actuels montre à l'évidence qu'il est urgent, en Suisse, de reconsiderer les moyens actuels de diagnostic et d'en mettre au point de nouveaux.

L'accent étant ainsi déplacé de la sélection sur la formation, l'orientation au cours des études revêt une importance particulière. La commission signale les motifs, les procédures et les problèmes de l'orientation des étudiants au sein de leur école, institution qui — et ce n'est pas sa fonction la moins importante — servira à définir le rôle de plus en plus important que le professeur est appelé à jouer en tant que conseiller de ses élèves.

PÉRIODE D'ADAPTATION A LA PROFESSION (13.)

Le passage de la formation de base à

l'activité professionnelle est progressif. Pendant une année ou deux le jeune maître bénéficie de l'aide d'un service ad hoc et voit son emploi du temps allégé. Ce service comprend des maîtres partiellement déchargés de leur classe, qui ont reçu une formation de conseillers et sont chargés d'un groupe de nouveaux brevetés. Ils forment une équipe dirigée par un conseiller à plein temps.

Au terme de ce temps d'épreuve le maître reçoit un certificat de nomination l'autorisant à enseigner aux degrés 1 à 6. Pour les degrés 7 à 9 un complément de formation est nécessaire. Un complément doit également être envisagé pour les degrés inférieur et moyen. (V.2)

La période où le jeune maître fait ses premières armes est une des institutions les plus négligées et les plus controversées de la formation des enseignants. La commission laisse clairement entendre qu'il ne s'agit en aucune façon de tenir le plus longtemps possible un maître diplômé sous la tutelle des formateurs, ni d'obtenir qu'il exécute à peu de frais des tâches de grande valeur, ni de l'enchaîner au canton qui l'a formé, ni de prétendre lui donner le « sens des réalités ». Elle montre tout aussi clairement qu'une période d'adaptation professionnelle bien organisée et attentivement suivie a, au contraire, deux tâches importantes à remplir :

En tout premier lieu, elle fait partie intégrante de la formation de base, pour autant que certains modes de comportement et certaines attitudes ne peuvent être appris ou consolidés qu'au cours de cette étape. Les raisons peuvent en être diverses : durée trop courte de la formation à l'école normale ou à l'institut pour la formation des enseignants ; absence de formation dans des domaines tels que les contacts avec les parents ou les collègues, responsabilité dans la gestion d'une école, etc.

En deuxième lieu, le jeune maître passe de l'institut qui l'a formé à une école de la scolarité obligatoire, de la classe de méthodologie à la classe d'école, des exercices théoriques de didactique à l'obligation de préparer et de donner continuellement des leçons, de la maison familiale ou de l'internat à une existence indépendante, de ses condisciples à ses collègues, etc. Ces changements placent le jeune maître devant de graves problèmes d'adaptation. S'il est bien suivi au cours de cette période, cela pourra contribuer de manière décisive à éviter les conséquences négatives : retour à de vieux modèles de comportement, adaptation docile aux normes suivies par ses collègues, sentiment de surmenage ou d'échec, isolement social.

Cela étant, la commission propose des formes de travail, indique les conditions requises pour l'organisation et le personnel, précise les fonctions du conseiller. Etant donné l'importance et la difficulté de la tâche, on comprendra aisément que la commission demande avec insistance que les conseillers des jeunes maîtres reçoivent une formation spéciale et qu'ils ne cessent de l'approfondir.

Comme la période d'adaptation fait partie intégrante de la formation de base, le certificat d'éligibilité à l'enseignement du degré primaire n'est délivré qu'à la fin de cette période. Dans ces conditions, le fait d'amalgamer l'orientation et la sélection pose un problème que chaque canton devra s'employer à résoudre en tenant compte des circonstances particulières à chaque cas.

QUALIFICATIONS ULTÉRIEURES (14.)

Après l'obtention de son certificat de nomination, le maître a deux possibilités d'acquérir d'autres qualifications : la formation continue (perfectionnement) et la formation complémentaire (spécialisation). (II.3)

FORMATION CONTINUE (15.)

La formation continue offre au maître l'occasion de développer ses connaissances et ses aptitudes dans tous les domaines de son activité et tout au long de sa carrière. Certains cours sont facultatifs, d'autres, reconnus indispensables, sont obligatoires.

Les instances cantonales actuellement responsables seront complétées par d'autres organismes sur le plan régional et national. Les enseignants et les formateurs seront représentés dans toutes les commissions d'étude. (V.3)

Plus personne ne conteste aujourd'hui la nécessité d'une formation continue destinée, d'une part, à étendre et approfondir les qualifications individuelles d'un enseignant et, de l'autre, à introduire des innovations. Les efforts déployés dans ce sens par les cantons et les associations d'enseignants ont pris une ampleur considérable. Par contre, on discute encore vivement du caractère facultatif ou obligatoire de cette formation, de la nécessité de la coordonner au niveau régional ou national, enfin des formes didactiques à lui donner. C'est sur ces points que porte surtout le rapport de la commission.

Celle-ci préconise une formation continue obligatoire qui dure au maximum une semaine environ ; à côté de la formation continue facultative qu'il faut continuer à développer, l'obligatoire aura deux missions importantes : le fait de rendre

obligatoire une période de formation continue garantit que tous les maîtres recevront une formation continue minimale, en même temps que des cours facultatifs organisés dans ce cadre permettront à chacun de définir ses propres priorités. Il sera nécessaire de rendre obligatoires des cours chaque fois qu'il s'agit de familiariser tous les enseignants d'un niveau avec des innovations bien déterminées, chaque fois que certains contenus sont transférés de la formation de base à la formation continue parce qu'ils presupposent une expérience pratique, enfin chaque fois que des enseignants, n'ayant plus enseigné depuis assez longtemps, doivent être préparés à reprendre leurs fonctions.

Le degré de la collaboration et de la coordination régionales et nationales dans le domaine de la formation continue devra être déterminé en fonction de la collaboration et de la coordination dans d'autres secteurs de l'enseignement. Si, pour prendre cet exemple, on a mis au point un nouveau programme-cadre régional, il semble non seulement logique, mais aussi économique qu'on agisse de concert pour l'introduire. Mais cela implique l'existence d'organes régionaux et nationaux efficaces qui, avec le concours des services administratifs cantonaux et les associations d'enseignants, peuvent organiser ou soutenir de telles entreprises de formation continue. Au demeurant, ces organes pourront rendre d'autres services urgents : recenser les besoins régionaux et nationaux ; mettre en service ou adapter des programmes d'enseignement diffusés par les mass media ; organiser des échanges de moniteurs de cours, la formation continue de ces moniteurs, des contacts avec les autres pays.

Dans son rapport, la commission demande aussi que de nouvelles formes de formation continue soient développées et mises à l'épreuve. Il ne s'agit pas seulement d'améliorer les formes traditionnelles (séminaires) ; il faut aussi s'efforcer de trouver de nouvelles possibilités : télé-enseignement, études personnelles (par ex. études par voie de contacts), travaux de groupes d'enseignants dans un centre didactique, liaison entre travaux de développement (manuels, programmes) et formation continue, contacts avec d'autres catégories professionnelles.

FORMATION COMPLÉMENTAIRE (16.)

Par la formation complémentaire le maître peut acquérir des qualifications dans trois directions différentes : l'approfondissement d'une discipline, la préparation à une nouvelle fonction, l'accès à un autre degré d'enseignement.

La formation complémentaire est liée au système des unités capitalisables et apporte à l'intéressé une augmentation de traitement. Elle est une institution autonome, mais elle est coordonnée, pour les questions de personnel et de plans d'études, avec la formation de base et la formation continue. Elle exige des universités des prestations nouvelles. (V.4)

Le rapport demande que les profils de formation soient individualisés de manière plus prononcée. Il montre comment on peut, grâce aux « unités capitalisables », combiner des éléments de la formation de base facultative, de la formation continue et complémentaire pour aboutir à une formation qui corresponde aux besoins, aux inclinations et aux aptitudes individuelles de chaque enseignant. A l'avenir, la formation de base devra être complétée par de « petits » et « grands » certificats relatifs à une discipline ou à un niveau. Le petit certificat ne signifie pas que son titulaire n'aura plus à enseigner que la discipline en question. Tant pour le degré inférieur que pour le moyen, il faut s'en tenir au principe du maître de classe. Un petit certificat dans une discipline atteste simplement que son titulaire est particulièrement compétent dans cette discipline ou qu'il peut assumer des fonctions particulières dans l'équipe des enseignants. Le maître porteur d'un « petit » certificat n'est pas un scientifique, mais il devrait être capable de transmettre des connaissances scientifiques.

Le fait d'individualiser les profils de formation doit permettre à un enseignant de se perfectionner dans un domaine spécial de son activité, si bien que le corps enseignant d'une école primaire pourra disposer d'un nombre suffisant de spécialistes qui stimuleront sans cesse le travail de l'équipe par des suggestions et des connaissances nouvelles. De cette manière, on pourra d'abord répartir plus judicieusement le travail et, par conséquent, mieux différencier les enseignants d'un établissement ou d'un arrondissement scolaires. Mais, surtout, on pourra aussi sortir les jeunes maîtres de cet isolement qu'ils ressentent comme une des difficultés majeures de leur profession.

En améliorant et en individualisant la formation des enseignants du degré inférieur, on freinera l'exode des enseignants que l'on observe souvent à ce degré. Actuellement, l'enseignant soucieux de perfectionnement et de promotion sociale change de degré après avoir acquis une formation supplémentaire. Or cela porte préjudice aux degrés inférieur et moyen, en même temps que cela vide dans une certaine mesure les rangs de ceux qui y enseignent.

FORMATION POUR LE DEGRÉ SECONDAIRE I (17.)

L'une des possibilités de formation complémentaire conduit au degré secondaire I (7^e). Elle est ouverte à tous les étudiants qui ont satisfait aux exigences de la première ou des deux premières années de la formation initiale.

Cette formation complémentaire se subdivise en deux sections, dont les plans d'études sont partiellement communs :

— la première prépare aux écoles du degré secondaire fréquentées par les élèves qui se destinent aux professions manuelles ;

— la seconde correspond aux écoles du degré secondaire fréquentées par les élèves qui se destinent à des études longues ou à des apprentissages relativement « scolarisés ». (V.5)

Le fait d'intégrer la formation des enseignants du degré secondaire inférieur a entraîné toute une série de complications. Tout d'abord, et contrairement à l'enseignement primaire, ce degré est articulé en différents types dans les cantons, et les correspondances entre ces types d'un canton à l'autre restent très approximatives : il suffit de comparer, par exemple, les organisations genevoise (cycle d'orientation), argovienne (Bezirks-, Sekundar- und Oberschule) et zurichoise (Gymnase, Sekundar-, Real- und Oberschule). Une analyse de la situation a montré que les formations et les études requises pour enseigner dans ces différents types d'écoles ne sont pas comparables ou ne le sont qu'au prix de grandes difficultés.

Pour traiter ces questions complexes, la commission a dû faire appel à des spécialistes de ce niveau d'enseignement, qui ont formé un groupe de travail spécial.

Après avoir analysé la situation actuelle, ce groupe a étudié les tendances qui se manifestent dans le développement de ce niveau. La partie principale de ce chapitre est consacrée aux principes généraux et aux propositions de réforme : celles-ci tendent à une simplification des structures et à une certaine unification des conceptions de la formation.

La commission a examiné avec réalisme les possibilités de réalisation et propose des variantes et des étapes pour le développement futur de la formation des enseignants pour le degré secondaire inférieur. Même si ces solutions ont un caractère de compromis, on aurait tort d'oublier que ce chapitre est également animé par la volonté bien arrêtée de la commission de préparer une restructuration : la formation des instituteurs et celle des maîtres du degré secondaire inférieur forment à ses yeux une unité dans le sens

du système des unités capitalisables ; d'autre part, elle demande, pour tous les maîtres du degré secondaire inférieur une formation de même durée et de même valeur.

Faute de temps et de personnel, la commission s'est trouvée dans l'impossibilité d'élaborer un plan d'études pour la formation des enseignants de ce niveau, comme elle l'avait fait pour la formation des instituteurs ; mais elle est convaincue que les principes généraux de didactique qu'elle a établis gardent toute leur valeur pour la formation des enseignants de ce niveau et que les impulsions données par le rapport en vue de structurer les contenus des programmes d'enseignement peuvent être reprises et menées à terme par une commission spécialement désignée à cet effet.

RÉMUNÉRATION (18.)

Une formation initiale de même durée et de même valeur pour toutes les catégories de maîtres implique l'attribution d'un traitement de base identique pour tous. Les montants définitifs sont déterminés selon des critères appliqués dans l'ordre suivant : les qualifications, l'ancienneté, la fonction. (V.6)

Il va sans dire que la commission a écarté l'idée de présenter des propositions détaillées sur les traitements ; mais elle devait se prononcer sur ce point dans la mesure où il existe certaines relations entre la rétribution et la formation et, par voie de conséquence, entre la politique salariale et la réforme de la formation. Actuellement, il est posé en principe que le traitement est fonction du niveau intellectuel de la formation et de l'âge des élèves enseignés. Les auteurs du rapport critiquent un tel principe et proposent que, du moment qu'on exige des enseignants de tous les niveaux une formation pédagogique qui soit en principe de même durée et de même valeur, on en tire les conséquences pour la politique salariale et qu'on réduise l'écart entre les traitements que reçoivent les différentes catégories d'enseignants.

DIRECTION D'ÉCOLE ET PARTICIPATION (19.)

La participation des maîtres et des élèves est souhaitable : celle des maîtres en ce qui concerne les problèmes fondamentaux, celle des élèves dans la mesure où ils sont concernés et où ils possèdent la compétence nécessaire. Cette participation est réglée en fonction des caractères propres à chaque établissement. Elle est possible à trois niveaux : celui de l'information, celui de la consultation, celui de

la décision. Les relations « informelles » entre maîtres et élèves sont à encourager. Ce qui importe en effet, ce n'est pas la perfection de l'organisation, mais, de la part de chaque partenaire, le désir sincère d'une collaboration et la volonté de mettre en pratique, dans le respect mutuel, les droits et les devoirs d'un fonctionnement démocratique. (V.7)

La commission traite des raisons et des possibilités, des limites et des formes d'une direction, de style coopératif, de l'école dans la formation de base des enseignants.

Les raisons principales sont de deux ordres. Si on considère les élèves, la direction de l'établissement doit être de style coopératif à cause du but de la formation, qui est de préparer et d'initier à une profession où le sens des responsabilités, les modes de comportement tendant à une intégration sociale, la transmission des valeurs fondamentales de la démocratie et la confrontation avec les structures sociales sont d'une grande importance. D'autre part, il faut rappeler que l'école est, pour tous ceux qui participent à la vie scolaire (directeur, enseignants, élèves, parents), le lieu où l'individu se réalise.

Les limites sont imposées ou à fixer, compte tenu des faits suivants :

— le directeur et les enseignants sont juridiquement responsables devant les autorités et la population, ce qui n'est pas le cas des élèves ;

— pour certains problèmes ou certaines décisions, l'un ou l'autre groupe d'intéressés n'a pas la compétence nécessaire, faute d'expérience ou de formation ;

— les besoins et les décisions des élèves, qui ne passent à l'école qu'une courte période de leur vie, manquent forcément de la continuité qui est, jusqu'à un certain point, nécessaire à l'école ;

— des concessions aux autres groupes d'intéressés sont inévitables, si l'on admet que tous les intérêts méritent de retenir l'attention.

Avant de discuter des modèles de participation, il faut prendre connaissance des nombreuses formes possibles présentées dans le rapport et où le degré de participation peut varier. Une discussion nuancée ne pourra s'arrêter à un modèle unique : au contraire, il faut que chaque établissement arrête lui-même la forme qui répond le mieux aux objectifs de son enseignement, à son organisation et au personnel dont il dispose. La mesure dans laquelle il convient d'institutionnaliser les formes trouvées dépend aussi de la grandeur de l'établissement, et ce n'est pas le moindre des facteurs dont il faille tenir compte. Les formes institutionnelles de

la participation ne déploient tous leurs effets que si l'enseignement, de même que le comportement des enseignants et des élèves dans le processus d'enseignement, sont animés d'un esprit coopératif, d'une volonté de transparence et d'un respect mutuel.

ENSEIGNANTS DES ÉCOLES DE FORMATION (20.)

L'enseignant engagé dans la formation des maîtres joue un rôle prépondérant dans la réforme de cette formation, puisque c'est à lui qu'incombe la formation théorique et pratique des futurs maîtres. Il collabore en outre, selon ses goûts et ses compétences, à la formation continue, à la formation complémentaire, à l'aide aux jeunes maîtres, à l'étude des problèmes de politique scolaire, aux recherches d'ordre pédagogique, à l'établissement de plans d'études, à l'élaboration de moyens d'enseignement. Son cahier des charges est établi en fonction de ces tâches.

Les études conduisant au diplôme de professeur de psychologie, de pédagogie ou de didactique devraient être favorisées par la Confédération et les cantons. Cette aide devrait se concrétiser le plus tôt possible par la création, dans nos universités, d'un cycle d'études de 4 ans.

(V.8)

Une comparaison des établissements suisses formant des enseignants montre qu'étant donné la variété des types d'organisation et les différents statuts de ces établissements, le formateur d'enseignants (le professeur d'école normale) n'existe pas, les profils de formation et les conditions d'engagement étant trop différents.

Le travail de la commission aurait été incomplet, si elle s'était bornée à présenter des propositions sur les structures et les plans d'études et avait négligé les problèmes touchant le personnel.

Dans une première étape, le rapport analyse les tâches fondamentales qui incombent à un établissement formant des enseignants ou les points de vue à partir desquels on peut les considérer.

Sont ensuite analysées les possibilités de grouper des tâches sectorielles au sens de programmes de travaux et de combinaisons de disciplines. Enfin, la commission s'interroge sur le recrutement des « maîtres pour les maîtres » et indique les critères et les exigences dont il faut tenir compte pour les choisir.

Le chapitre comporte aussi quelques recommandations concrètes, destinées aux universités et instituts universitaires, qui doivent, pour leur part, créer les conditions qui assurent la formation de formateurs qualifiés d'enseignants.

RÉFORME PERMANENTE (21.)

Une réforme permanente ne saurait se concevoir sans l'appui de mesures adéquates. Si certaines tâches peuvent être prises en charge par les institutions existantes, d'autres nécessitent des institutions nouvelles de caractère national ou régional.

Les travaux suivants ont un caractère d'urgence : la poursuite de l'étude des curriculums, l'intensification de la recherche dans le domaine pédagogique, la définition d'une politique de la formation des maîtres dans le cadre d'une politique culturelle nationale, enfin, la création, en liaison avec les universités, d'un centre chargé des problèmes de documentation, du traitement de l'information et de la coordination des recherches. (VI.)

Si la réforme de la formation des enseignants doit aussi être régionale et nationale — le fait que la CDIP ait créé une commission pour « la formation des maîtres de demain » semble attester la volonté d'une réforme qui ne s'arrête pas aux frontières cantonales — on ne saurait se contenter des objectifs et des bonnes intentions d'établissements de formation isolés. Le développement et la réforme continués d'institutions complexes comme les systèmes scolaires régionaux, voire nationaux, nécessite la mise en place de systèmes d'organisation déterminés, sous forme de structures bien établies de communication et de coopération ou d'organes spécialisés qui soutiennent, par leurs prestations de services, les efforts de réforme. Si la réforme doit être permanente et, donc, présenter une certaine continuité, ces structures et ces organes doivent, en outre, être institués définitivement.

Aussi la commission tente-t-elle, dans le dernier chapitre de son rapport, d'esquisser, en la motivant, une infrastructure de la réforme de la formation des enseignants en Suisse. Elle montre concrètement comment les institutions les plus diverses, existantes ou à créer, devraient collaborer et fournir leur contribution dans les domaines « enseigner et apprendre », « recherche, planification et développement », « évaluation », « décisions politiques », « coordination et soutien de ces activités au niveau des régions et du pays ».

C'est dans la mesure où cette infrastructure sera mise en place et, surtout, où les quatre travaux de réforme urgents énumérés dans la recommandation seront menés à chef que l'on pourra dire si le rapport de la commission sur la formation des maîtres de demain marque la fin ou le commencement d'une entreprise intercantonale.