

MPT 684

La formation des maîtres de demain

**Version originale en langue allemande
publiée sous la direction de
Fritz Müller
en collaboration avec Hans Gehrig,
Carlo Jenzer, Lothar Kaiser
et Anton Stittmatter**

**Adaptation française de
François Bettex et Jean Eigenmann**

**Rapport de la Commission
pour la formation des maîtres de demain
Commission mandatée par la
Conférence suisse des Directeurs
cantonaux de l'instruction publique**

**Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'instruction publique
Genève 1976**

2815

LA FORMATION DES MAITRES DE DEMAIN

Table des matières

Concordances entre les deux tables des matières	7
Index des schémas et tableaux	8
AVIS AU LECTEUR	9
I. INTRODUCTION	11
1. Mandat, composition et mode de travail de la Commission	11
2. Nature du rapport	12
3. Objectifs	15
4. "Enseignement secondaire de demain" et "Formation des maîtres de demain"	16
II. CONSIDERATIONS GENERALES	17
1. Le maître, sa personne, ses qualifications	17
1.1 Remarques préliminaires	17
1.2 Le maître et les sciences de l'éducation	17
1.3 Brève incursion dans l'école de demain	18
1.4 Les tâches de l'école	19
1.5 Les qualifications du maître	21
1.6 Perspectives	23
2. La formation générale du maître	24
2.1 Généralités	24
2.2 Antinomies dans la formation générale	25
2.3 La formation dans les gymnases	29
2.4 La formation générale du maître de demain	30
2.5 Résumé	32

2790

21/06/1986

3. Formation de base et spécialisation	33
3.1 Principe de base	33
3.2 Nécessités et limites de la spécialisation	33
3.3 Corps enseignant différencié	37
3.4 La promotion des maîtres primaires	38
3.5 Relations entre formation de base, formation complémentaire et formation continue	39
III. STRUCTURE DE BASE DE LA FORMATION DES MAITRES	44
1. Les institutions et les structures	44
1.1 Hier et aujourd'hui	44
1.2 A l'étranger	44
1.3 Principes généraux	45
1.4 Structures	47
1.5 Les deux filières	50
2. L'école normale	50
2.1 Principes de base	50
2.2 Organisation et contenus	50
2.3 Principes didactiques	53
2.4 Professeurs et élèves	53
2.5 Accès à l'université	54
2.6 Problèmes	55
2.7 Résumé	56
3. La formation après la maturité	57
3.1 Principes de base	57
3.2 Contenus	57
3.3 Principes didactiques	59
3.4 Professeurs et étudiants	60
3.5 Liaison avec la formation complémentaire	61
3.6 Résumé	61
4. Le gymnase socio-pédagogique	62
5. Les cours de reconversion	63

IV. PLAN D'ETUDES DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE	65
1. Généralités	65
2. Choix et définition des disciplines de la formation professionnelle	65
2.1 Ordonnance des contenus	65
2.2 Disciplines scientifiques	68
3. Contenus et principes didactiques des disciplines de la formation professionnelle	73
3.1 Principes de base	73
3.2 Champs d'application	74
3.3 Modèles de programmes	78
3.4 Pédagogie générale	79
3.5 Histoire de la pédagogie	82
3.6 Psychopédagogie	83
3.7 Administration et organisation scolaires	88
3.8 Didactique générale	91
3.9 Didactique de la langue maternelle	98
3.10 Didactique de la mathématique	100
3.11 Didactique de l'environnement	105
3.12 Didactique de l'éducation physique	112
3.13 Didactique de l'éducation musicale	115
3.14 Didactique des activités créatrices	118
4. Etablissement de la grille horaire (emploi du temps)	121
4.1 Nombre d'heures consacrées à la formation	121
4.2 Répartition par disciplines	124
4.3 Grille horaire pour la formation en deux ans	129
4.4 Grille horaire pour la formation à l'école normale	134
5. Formes et modalités des liaisons entre la théorie et la pratique	137
5.1 La formation clinique	138
5.2 Le stage d'information	139
5.3 L'exercice pratique	140
5.4 L'exercice d'application	143

5.5 Le stage	144
5.6 Le stage en responsabilité	145
5.7 La période d'adaptation à la profession	147
5.8 La coordination	148
5.9 Résumé	149
6. Connaissance de soi et comportement	152
6.1 Micro-enseignement	152
6.2 Groupe de discussion, dynamique de groupe et groupe de sensibilisation	158
7. Evaluation	164
7.1 Contenus	164
7.2 Organisation	165
V. QUELQUES PROBLEMES PARTICULIERS	170
1. La sélection	170
1.1 Etat de la question	170
1.2 Aptitudes pédagogiques, personnalité et intelligence	171
1.3 La sélection après la maturité	174
1.4 La sélection à l'école normale	175
1.5 Tableaux récapitulatifs	178
1.6 Les problèmes que posent les tests	178
1.7 L'orientation dans les établissements de formation	181
2. La période d'adaptation à la profession	182
2.1 Etat de la question	182
2.2 Qualifications requises	183
2.3 Tâches et objectifs du service d'aide aux jeunes maîtres	183
2.4 Organisation générale	184
3. La formation continue	185
3.1 Situation actuelle	185
3.2 Administration	186
3.3 Organisation	186
3.4 Personnes et institutions responsables	187

4. La formation complémentaire	188
4.1 Situation actuelle	188
4.2 Principes pour une formation complémentaire	189
4.3 Les différents types de formation complémentaire	189
4.4 Les institutions	191
4.5 La formation complémentaire et le système des unités capitalisables	191
5. La formation en vue du passage au degré secondaire I	193
5.1 Remarques préliminaires	193
5.2 Situation actuelle	193
5.3 La formation actuelle des maîtres enseignant dans les différents types d'écoles secondaires	196
5.4 Tendances actuelles du degré secondaire I	197
5.5 Principes directeurs pour la formation des maîtres du degré secondaire I	199
5.6 Projets de réforme	201
6. Rémunération des maîtres	214
6.1 Situation actuelle	214
6.2 Propositions	214
7. Direction d'école et participation	215
7.1 Les mouvements actuels	215
7.2 La direction	216
7.3 Le corps enseignant	217
7.4 Les élèves	218
7.5 Les parents et les anciens élèves	220
7.6 Propositions pour une réforme	220
8. Les formateurs	223
8.1 Les fonctions des établissements de formation	223
8.2 Les tâches de politique scolaire	224
8.3 La recherche pédagogique	224
8.4 La formation proprement dite	225
8.5 La répartition des tâches	226
8.6 Les conditions de nomination	228
8.7 Les études universitaires des formateurs	229
8.8 L'organisation des travaux de recherche	232
8.9 Conditions de travail et statut	233

VI. REFORME PERMANENTE DE LA FORMATION DES MAITRES	237
1. Nécessité d'un organisme responsable	237
2. Instances et personnes concernées	237
2.1 Recherche au niveau universitaire	240
2.2 Recherche dans les instituts de formation	240
2.3 Formation initiale des maîtres	240
2.4 Formation continue	240
2.5 Formation complémentaire	241
2.6 Formation des formateurs (initiale et continue)	241
2.7 Feed-back des maîtres et des formateurs	241
2.8 Coordination nationale et régionale	242
2.9 Décisions d'ordre politique et financement	242
3. Réformes réalisables à moyen terme	243
3.1 Curriculum	243
3.2 Intensification de la recherche dans le secteur de la formation	243
3.3 Liaison avec les universités	244
VII. RECOMMANDATIONS	246
Schéma général de la formation des maîtres de demain	254
Terminologie	256
Index des auteurs	260
Liste des membres de la Commission	262
Contenu des monographies des volumes annexes	265

CONCORDANCES ENTRE LES DEUX TABLES DES MATIERES

A gauche : version allemande

A droite : version française

Aucune indication n'est donnée lorsqu'il n'y a pas de différence entre les deux tables.

CHAPITRE II

1.1 -----> 1.1 + 1.2	1.3 -----> 1.6	3.2.4 + 3.3 -----> 3.4
+ 1.3 + 1.4	3.1 -----> 3.1 + 3.2	3.4 -----> 3.5
1.2 -----> 1.5	3.2.1+3.2.2+3.2.3 --> 3.3	3.5 -----> 0

CHAPITRE III

2 -----> 1.5	2.1.6 -----> 2.5	2.2.4 -----> 3.3
2.1 -----> 2	2.1.7 -----> 2.6	2.2.5 -----> 3.4
2.1.1 -----> 2.1	0 -----> 2.7	2.2.6 -----> 3.5
2.1.2 + 2.1.3 -----> 2.2	2.2 -----> 3	0 -----> 3.6
2.1.4 -----> 2.3	2.2.1 -----> 3.1	2.3 -----> 4
2.1.5 -----> 2.4	2.2.2 + 2.2.3 -----> 3.2	2.4 -----> 5

CHAPITRE IV

1 + 2 -----> 1	4.3.5 -----> 3.8	6.2 -----> 5.1
3 -----> 2	4.3.6 -----> 3.9	6.3.1 -----> 5.2
3.1 -----> 2.1	4.3.7 -----> 3.10	6.3.2 -----> 5.3
3.2 -----> 2.2	4.3.8 -----> 3.11	6.3.3 -----> 5.4
4 -----> 3	4.3.9 -----> 3.12	6.3.4 -----> 5.5
4.1 -----> 3.1	4.3.10 -----> 3.13	6.3.5 -----> 5.6
4.2 -----> 3.2	4.3.11 -----> 3.14	6.3.6 -----> 5.7
4.3 -----> 3.3	5.1 -----> 4.1	6.4 -----> 5.8
4.3.1 -----> 3.4	5.2 -----> 4.2	6.5 -----> 5.9
4.3.2 -----> 3.5	5.3.1 -----> 4.3	7.1 -----> 6.1
4.3.3 -----> 3.6	5.3.2 -----> 4.4	7.2 -----> 6.2
4.3.4 -----> 3.7	6 + 6.1 -----> 5	

CHAPITRE V

1.1 + 1.2 (->1.2.2)-> 1.1	4.1.1 -----> 4.1	6.1.1 + 6.1.2-> 7.1 + 7.2
1.2 (dep. 1.2.2.1) -> 1.2	4.1.2 -----> 4.2	6.1.3 -----> 7.3
1.3 (exc. 1.3.4) -----> 1.3	4.1.3 -----> 4.3	6.1.4 -----> 7.4
1.3.4 + 1.4.4 -----> 1.5	4.1.4 + 4.1.5 -----> 4.4	6.2 -----> 7.5
1.4 (exc. 1.4.4) -----> 1.4	4.2.1 -----> 5.1	7.1 -----> 8.1
1.5 -----> 1.6	4.2.2.1 -----> 5.2	7.1.1 -----> 8.2
1.6 -----> 1.7	4.2.2.2 -----> 5.3	7.1.2 -----> 8.3
2.4 + 2.5 -----> 2.4	4.2.3 -----> 5.4	7.1.3 -----> 8.4
3.1 + 3.2 -----> 3.1	4.2.4 -----> 5.5	7.2 -----> 8.5
3.3.1 -----> 3.2	4.2.5 -----> 5.6	7.3 -----> 8.6
3.3.2 + 3.3.3 -----> 3.3	5.1 + 5.2 -----> 6.1	7.4.1+7.4.2+7.4.3 --> 8.7
3.3.5 + 3.3.6 -----> 3.4	5.3 -----> 6.2	7.4.4 -----> 8.8
		7.5 -----> 8.9

CHAPITRE VI

2.6 + 2.7 -----> 2.6	2.10 -----> 2.8	4 -----> 0
2.8 + 2.9 -----> 2.7	2.11 + 2.12 -----> 2.9	

Index des schémas et tableaux

Schémas	1	Structures actuelles des organisations scolaires cantonales	34
	2	Champs d'activité du maître	36
	3	Modèle pour un corps enseignant différencié	37
	4	Schéma de la formation des maîtres de demain	48
	5	Facteurs déterminant les contenus d'un plan d'études pour la formation des maîtres	69
	6	Environnement : schéma général	106
	7	Environnement : ligne méthodologique générale	109
	8	Eléments d'une préparation de leçon	153
	9	Organisation de la formation continue	186
	10	Exemple d'une formation complémentaire individualisée	192
	11	Formation pour le degré secondaire I, faisant suite à un tronc commun de deux ans	202
	12	Formation pour le degré secondaire I, faisant suite à un tronc commun d'une année	203
	13	Organismes concernés par la réforme de la formation des maîtres et le rôle qu'ils y jouent	239
Tableaux	I	Tableau des disciplines et répartition horaire	124
	II	Grille horaire pour un institut de formation de 2 ans	130
	III	Grille horaire pour les 3 dernières années d'une école normale	134
	IV	Récapitulation des liaisons entre la théorie et la pratique	150
	V	Sélection après la maturité	179
	VI	Sélection à l'école normale	180
	VII	Répartition des élèves de 7e année dans les écoles de nos 25 cantons et demi-cantons	194
	VIII	Durée de la formation en fonction des degrés choisis	206
	IX	Formes possibles de la participation dans un établissement de formation	222

AVIS AU LECTEUR

Sous sa forme française, le rapport de la Commission pour la formation des maîtres de demain est une adaptation du texte d'origine rédigé en langue allemande, auquel avaient travaillé également les membres romands de la Commission.

Si nous n'avons jamais envisagé de présenter une pure et simple traduction de ce rapport, nous avons en revanche hésité entre l'adaptation qui en reste très proche - mêmes têtes de chapitres, même ordonnance - et celle qui, fidèle à son esprit, aurait été néanmoins une version remaniée. La deuxième manière eût été, à notre avis, plus satisfaisante. Mais elle était impossible à réaliser de la part de personnes employées à plein temps à leur poste d'enseignement.

Telle qu'elle est, cette adaptation conserve un caractère germanique indéniable. Il n'en reste pas moins que les conclusions, à propos de chaque sujet traité, ont réuni la majorité des voix de la Commission, les romandes comprises. Certes, chacun des membres, fût-il romand ou alémanique, a probablement des réserves à faire à propos d'une tournure ou d'un argument qui n'auraient pas été les siens, s'il avait été l'auteur du texte concerné. C'est le moment de dire que ces chapitres, les thèses mises à part, n'engagent que leurs rédacteurs, bien que ceux-ci aient été contraints souvent, à la demande de leurs collègues, de les remanier.

Notre travail d'adaptation nous a conduits à abréger les textes. Nous prions les auteurs alémaniques de nous excuser. Ils se consoleront en pensant que la richesse de leur réflexion dépassait parfois les possibilités d'expression des adaptateurs.

Nous n'avons pas retenu toutes les références bibliographiques, mais nous en avons ajouté d'autres, de langue française, qui nous ont paru équivalentes. La table des matières est également simplifiée; nous avons établi une table de concordances pour rendre service à celui qui, désireux de retourner aux sources, sera tenté de recourir au texte d'origine.

Nous avons la conviction qu'une version romande du rapport était nécessaire. Elle permettra à nos Départements de l'instruction publique de faire le point à propos de la formation des maîtres. Elle les renseignera sur les tendances actuelles et elle les aidera à préparer l'avenir.

Il a été jugé inutile de faire traduire cinq autres volumes, d'un caractère scientifique nettement plus marqué. Sous le titre de "Sammelreferate", ces textes s'adressent surtout aux maîtres chargés d'enseigner les différentes disciplines dans les établissements de formation.

François Bettex

Jean Eigenmann

*

Comme le signalent les adaptateurs, une version du rapport en langue française était indispensable. Avec la traduction italienne du résumé, elle confère à cette étude un caractère spécifiquement helvétique et contribuera à une coordination harmonieuse de la formation des maîtres dans l'ensemble du pays.

Je tiens à remercier tous ceux qui ont permis la réalisation de cet ouvrage romand :

- les adaptateurs d'abord, Messieurs François Bettex et Jean Eigenmann,
- Madame Marie-Gabrielle Guth, Madame Antoinette Gross et Monsieur Robert Chessex, qui ont fourni la traduction,
- Messieurs Léo Biollaz et Walter Salvisberg, qui ont relu une partie des textes,
- Monsieur Jean Combes, chef du service de la documentation de l'IRDP, qui a prêté son concours pour l'établissement de la bibliographie,
- Messieurs Roger Nussbaum et Georges Primates, qui ont rédigé un texte original, le premier pour la langue maternelle, le second pour l'environnement,
- Monsieur Charles Burdet, qui s'est chargé de l'adaptation pour la mathématique,
- Tous les auteurs alémaniques, qui ont bien voulu accepter que leurs textes subissent des amendements.

Eugène Egger

I. INTRODUCTION

1. Mandat, composition et mode de travail de la Commission

La Commission pour la formation des maîtres de demain a été créée par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) à la demande de la Conférence suisse des directeurs d'écoles normales et de l'Association pédagogique suisse (Schweizerischer Pädagogischer Verband).

Au début de ses travaux, en automne 1970, elle a défini son mandat de la façon suivante: parvenir à une amélioration et à une harmonisation de la formation des maîtres en Suisse par un accord sur les objectifs et les programmes. La Commission de l'enseignement secondaire de la CDIP, placée sous la présidence du Conseiller d'Etat François Jeanneret, a approuvé cet objectif; il a pour conséquence la reconnaissance réciproque, dans une même région linguistique, des diplômes cantonaux des maîtres primaires.

Le rapport s'adresse à deux types de destinataires: les responsables de la formation et les responsables de la politique scolaire. C'est cette double perspective qui lui donne son ampleur. La description détaillée de la formation professionnelle répond au vœu de la Conférence des directeurs d'écoles normales.

La Commission comprend des enseignants de l'université, des chercheurs du secteur pédagogique, des directeurs et des maîtres d'écoles normales, ainsi que des instituteurs. Cette composition relativement hétérogène correspond à un objectif essentiel: jeter un pont entre la science d'une part et la politique scolaire et les préoccupations journalières des formateurs d'autre part. Ce but a été atteint au sein de la Commission; ses membres y ont engagé un fructueux dialogue. Tenter de donner une vue d'ensemble des tâches incombant à nos établissements de formation répond à un besoin impérieux de la politique scolaire suisse. Mais toute réforme scolaire et, par conséquent, toute réforme de la formation des maîtres reposent sur une double condition: l'image que l'on se fait de l'homme et l'idée que l'on se fait de l'action de l'école sur cet homme en devenir.

La Commission a souhaité tirer parti des travaux effectués ces dernières années dans notre pays; elle s'est efforcée de tenir compte des différents types de formation ainsi que des tendances qui se manifestent ac-

tuellement: l'école globale, l'éducation permanente, la théorie du curriculum.

Elle y est parvenue grâce à certains de ses membres particulièrement compétents dans l'un ou l'autre de ces secteurs. Dans le cas de la formation des maîtres pour le degré secondaire inférieur elle a pris contact avec les milieux intéressés et est restée en liaison avec eux. Elle s'est assurée aussi la collaboration de représentants des groupements ci-après: Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques à Neuchâtel, "Institut für Pädagogische Psychologie der Universität Bern", "Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung", etc.

La Commission s'est subdivisée en groupes et en sous-groupes; leurs travaux ont été présentés en séance plénière, discutés et renvoyés aux auteurs avant d'être approuvés. Pourtant tous les chapitres n'ont pas obtenu l'approbation générale. Certains d'entre eux échappent à cette règle, les deux voies de formation par exemple. Il est juste enfin de souligner que les membres de la Commission ont accompli ce travail à côté de leurs obligations professionnelles.

Nous nous plaisons à remercier les autorités de leur aide efficace: la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, MM. Hans Hürlimann et Alfred Gilgen, ancien président et président actuel de la Conférence, et M. Eugène Egger, secrétaire général; tous trois ont largement soutenu notre entreprise.

De par la nature de notre sujet certaines idées apparaissent dans plusieurs chapitres. Nous n'avons pas cherché à éliminer toutes les répétitions, pensant rendre service à ceux qui ne liront que certains passages de notre ouvrage; nous leur épargnerons ainsi l'inconvénient de renvois trop fréquents.

2. Nature du rapport

L'une des premières décisions à prendre portait sur la forme à donner aux résultats de nos travaux. Devait-on aboutir à un document ou plutôt à un organisme chargé de rénover la formation des maîtres? C'est le premier terme de l'alternative qui a été retenu. Le chapitre VI décrit néanmoins comment on pourrait déboucher sur un organisme responsable d'une réforme permanente.

Les propositions de la Commission se présentent sous la forme d'un "projet". Une telle solution se situe à mi-chemin entre deux autres: un idéal à réaliser à long terme, modèle d'une future formation des maîtres ignorant nos conditions politiques et pédagogiques, et une série d'ajustements de détail respectant scrupuleusement les règlements en vigueur.

Cette prise de position n'a pas empêché la Commission de se demander quelles étaient les mesures susceptibles d'être prises par les cantons; elle pense en effet que la politique scolaire est moins l'art du possible que l'art de faire le nécessaire au moment voulu. Supputer l'avenir comporte les mêmes risques que de tirer sur une cible en mouvement: il faut viser en avant de ce but, mais ni trop ni trop peu. En somme les responsables de la formation sont chargés d'une mission difficile entre toutes: former les maîtres dans les conditions actuelles de manière qu'ils soient capables de prendre les décisions exigées par les circonstances dans lesquelles ils se trouveront plus tard.

La Commission a voulu rester au niveau des faits chaque fois que c'était possible. Si les expériences réalisées en Suisse ces dernières années dans le domaine de la politique scolaire montrent que l'on peut s'entendre assez aisément sur des objectifs généraux, elles prouvent aussi que ces accords restent en général sans effets. Les discussions fructueuses s'engagent au moment où elles portent sur des objets concrets et précis. Ce souci a eu pour résultat de multiplier les pages de ce rapport et d'en affaiblir l'impact. Mais il aura permis, nous l'espérons, d'échapper au piège des formules creuses.

Dans une démocratie la décision en matière de formation appartient au pouvoir politique. Cette décision n'est possible que si elle peut s'appuyer sur des bases solides, en l'occurrence l'avis des spécialistes des sciences de l'éducation. La formation des maîtres primaires sera à l'avenir de niveau universitaire. Ce statut exige une infrastructure d'ordre scientifique, mais n'implique pas l'intégration à l'université. La formation théorique doit rester en étroite relation avec la pratique.

La théorie du curriculum a également influencé nos travaux. Cette conception relativement récente des plans d'études, Heinrich Roth la commente en ces termes: "L'élément primordial dans le domaine de l'instruction et de l'éducation est la cohérence interne. C'est ce que le curriculum

cherche à créer sous la forme d'un ensemble structuré, dont toutes les parties sont coordonnées les unes aux autres: buts, contenus, méthodes, matériel, procédés d'apprentissage, contrôles et informations en retour." ("Die innere Schulreform", Berner Lehrerverein, Berne 1971.)

Le curriculum apporte aussi aux maîtres plus de liberté et d'autonomie, bien que nombre d'entre eux restent sceptiques face à l'emprise toujours plus forte de la science. Mais le curriculum ne pourrait-il pas préciser-mment les aider à redéfinir leur mission et leur redonner confiance en eux-mêmes ?

Cela dit, il est vrai que la science a ses limites: les prises de position sur le plan pédagogique ne peuvent pas être aussi objectives qu'une découverte en sciences naturelles. L'action d'enseigner et d'éduquer comprend des éléments qui touchent à la personnalité et qui échappent à une analyse scientifique. L'homme ne vit pas seulement de ce qu'il sait, mais aussi de ce qui l'émeut et de ce qui l'attire, donc de ses intérêts et de ses aptitudes, des objectifs qu'il s'est fixés, voire de ses croyances.

Mandatée par la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique, la Commission a cherché des solutions qui soient applicables dans l'ensemble du pays sans que pour autant l'autonomie des cantons et des établissements de formation soit remise en cause.

Mais un programme suisse ne devrait-il pas s'inspirer des tendances qui se font jour en Europe ou ailleurs dans le monde ? Nous pensons que les expériences étrangères ne peuvent remplacer les nôtres; elles contribuent à nous donner conscience de la complexité des réformes à entreprendre. C'est dans ce sens que nous avons pris en considération les expériences tentées hors de nos frontières.

En matière de contenu, nous avons dû fixer des limites à notre entreprise. De nombreuses écoles ont introduit dans leur programme des éléments nouveaux par souci d'actualité: mass media, éducation sexuelle, écologie, éducation des consommateurs, lutte contre la drogue, circulation routière, etc. Nos plans de formation prévoient ces activités, mais nous ne prenons pas position quant à leur justification. De même nous n'avons pu tenir compte de l'excellent travail de Christoph Rauh, "Der Lehrer und die Laufbahnhwahl seiner Schüler" (Aarau 1974), rédigé à la demande de l'Association suisse d'orientation professionnelle (Schweizerischer Verband für Berufsberatung). Nous sommes conscients aussi de n'être

pas allés très loin dans le domaine des disciplines artistiques. *

3. Objectifs

Après le rejet par le peuple des articles constitutionnels sur l'enseignement, la politique suisse en matière d'enseignement doit trouver sa voie. Notre rapport vise deux objectifs: fournir une base de planification pour la formation des maîtres et tracer des lignes directrices pour une coordination sur le plan suisse.

Notre principe: "des contenus unifiés dans des structures souples" correspond à la maxime "l'unité dans la diversité". Il répond aux deux exigences du fédéralisme en favorisant aussi bien la collaboration que la diversification. C'est pourquoi le présent document n'est pas un projet de loi susceptible d'être approuvé ou refusé, mais un rapport d'expertise qui cherche à déterminer le contenu et les modalités de la formation. Il constitue, avec les résultats de la consultation qui suivra, la base d'une politique suisse pour la formation des maîtres.

Par l'intermédiaire de cette formation et en tant qu'instrument de coordination, notre rapport voudrait accélérer la coordination scolaire en Suisse. La formation des maîtres et la réforme scolaire sont intimement liées. On pourrait discuter à perte de vue de la nature de leurs influences réciproques pour savoir laquelle est la cause et laquelle est l'effet.

Si nous n'avons pas fait précéder notre travail d'un plan de réforme détaillé pour la scolarité obligatoire, c'est que nous croyons qu'il est indispensable en politique scolaire et à une époque où tout évolue très vite de mener plusieurs travaux de front. Or la réforme n'est pas un acte unique, mais un processus: la réforme de l'école n'est jamais achevée et la formation des maîtres peut être tout aussi bien l'élément moteur que l'élément entraîné.

Nos propositions sont assez concrètes pour orienter les tentatives de réforme isolées, mais ne sauraient avoir un caractère contraignant. Les réformes doivent être ajustées aux conditions locales.

* Appellation utilisée dans ce rapport pour désigner l'éducation musicale, l'éducation physique et les activités créatrices (dessin, travaux manuels, etc.)

4. "Enseignement secondaire de demain" et "Formation des maîtres de demain"

Comme la Commission pour la formation des maîtres de demain, la Commission pour l'enseignement secondaire de demain a été mandatée par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. Les deux Commissions étaient placées sous le patronage de la Commission de l'enseignement secondaire. Elles ont travaillé dans des conditions analogues: même commettant, même méthode de travail, dénomination parallèle.

Les deux rapports peuvent être considérés comme formant un tout. Ils sont fondés sur les mêmes conceptions de la future structure générale de l'école (cf. "Enseignement secondaire de demain", ESD, p. 23 et "Formation des maîtres de demain", FMD, III.1). L'un et l'autre préconisent une formation plus individualisée: celui de l'Enseignement secondaire de demain propose un degré terminal avec des options et des cours à niveaux; le nôtre suggère d'individualiser les profils de formation des maîtres primaires (cf. ESD p. 34 et FMD V.4.1).

Mais si la comparaison des deux rapports fait apparaître les similitudes, elle souligne aussi les différences. Une étude pour la réforme gymnasiale en Suisse s'attaque ipso facto à l'Ordonnance sur la reconnaissance des certificats de maturité et donne à toute proposition de réforme un caractère incisif que n'a pas notre rapport. Notre première démarche a été de faire le point sur les contenus de la formation actuelle et notre intention est moins de faire éclater des structures existantes que d'apporter notre pierre à l'édification d'une construction nouvelle.

Dans sa prise de position face au postulat d'un conseiller national, le Conseil fédéral a déclaré: "Notre enseignement secondaire doit être réformé; il est susceptible de l'être et nous sommes décidés à entreprendre son renouvellement; mais celui-ci ne saurait se réaliser d'un jour à l'autre, et certainement pas en vertu d'un arrêté fédéral." Cette déclaration est aussi valable pour la formation des maîtres. Notre Commission espère que ce rapport aidera les responsables de notre système scolaire fédéraliste à mieux comprendre le problème de la formation des maîtres et à lui donner des solutions adaptées à notre temps.

Thoune, décembre 1974

Le président de la Commission
Fritz Müller
(version adaptée)

II. CONSIDERATIONS GENERALES

1. Le maître, sa personne, ses qualifications

1.1 Remarques préliminaires

Depuis un siècle, le métier d'enseignant a subi une évolution qui ne laisse pas les maîtres indifférents. Mis en demeure de revoir leurs manières de penser et d'agir, ils peuvent être tentés de se réfugier dans le passé, qu'ils embellissent pour l'occasion. Mais une autre attitude, parfois plus subtile et plus élégante, consiste à cultiver une pensée prospective, souvent tendancieuse et nourrie de projections personnelles.

Nous nous efforcerons de décrire ici, aussi objectivement que possible, l'enseignement d'aujourd'hui. Puis nous tenterons d'établir ce qu'il pourra être dans une dizaine d'années, compte tenu des tendances actuelles.

C'est le moment de rappeler que toute pédagogie se rattache à un ou quelques principes directeurs, dont découlent les orientations et les consignes. Dès lors nos textes seront marqués par la dialectique qui naît de la confrontation entre les idées et la réalité.

La pensée et l'action pédagogiques impliquent toujours une prise de position et des décisions. La pédagogie ne remplirait qu'une partie de sa mission si elle ne s'attachait qu'aux faits et à leurs explications scientifiques. Elle est constamment appelée à formuler des normes, qu'elle doit justifier par des principes ou des postulats.

Dans les pages qui suivent nous recourrons, nous aussi, tantôt aux descriptions, tantôt aux normes. Et sans nous laisser prendre aux pièges de la prospective, nous nous appliquerons à ne négliger aucune des conditions dont il est permis de penser qu'elles agiront sur l'école et les enseignants.

1.2 Le maître et les sciences de l'éducation

Tout discours sur la pédagogie, et par conséquent sur l'enseignant, débouche sur le problème de la nature humaine. Or, comme le dit K. Jaspers, plus les sciences humaines progressent, et plus elles mettent en évidence que l'homme, considéré dans sa totalité, ne pourra jamais être un objet de recherche scientifique comme les autres: "L'homme est toujours davantage que ce qu'il connaît de lui-même".

Si donc l'enseignant n'a pas le droit de se considérer comme un prototype de la réalité humaine, sur lequel il fonderait exclusivement sa pédagogie, les sciences, à leur tour, ne peuvent se substituer à lui lorsque le maître est appelé à choisir ou à décider.

Ainsi, derrière tout problème pédagogique subsiste l'inconnu - l'inconnais-sable - de la nature humaine. Mais ce serait aussi réduire l'homme et le limiter abusivement que de refuser d'une manière systématique l'apport des sciences humaines et de se complaire dans un anti-intellectualisme borné.

A titre d'exemple, nous pensons à des réalités aussi mouvantes et aussi difficiles à cerner que le climat d'une classe ou les relations entre le maître et ses élèves: malgré nos connaissances psychologiques, malgré notre savoir-faire, l'essentiel nous échappe. Mais nous n'avons pas le droit d'en conclure que la spontanéité suffit. La spontanéité, l'improvisation vont de pair avec la préparation minutieuse, faite avec rigueur, elles en sont le complément nécessaire.

1.3 Brève incursion dans l'école de demain

Nous osons prétendre, compte tenu des tendances actuelles, que l'école de demain sera de moins en moins la seule dispensatrice du savoir. En revanche, ce qui restera toujours attaché à l'école, quelles que soient ses structures, c'est son "système d'organisation", conçu pour qu'elle soit tout à la fois un lieu d'intégration sociale et un champ d'expériences individuelles.

On peut admettre également que le jardin d'enfants sera de plus en plus une institution officielle et une étape indispensable. Son caractère sera de respecter pleinement les besoins des jeunes enfants.

Quant aux structures de l'école jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, un raccordement intermédiaire fera vraisemblablement la transition entre le degré primaire et un degré secondaire plus ou moins ramifié.

Il est possible que la tendance actuelle vers une grande diversification des études tourne court et que l'on se voue davantage à l'avenir, surtout pendant la scolarité obligatoire, à l'étude des connaissances élémentaires.

Néanmoins, ce qui importe surtout, c'est la manière d'enseigner. Or celle-ci, plus que par le passé, subira l'influence de la collaboration entre les maîtres, les élèves, les parents et les autorités. Le maître, en somme, ne pourra plus être aussi seul qu'il le fut parfois dans le passé.

A ce propos, il faut revenir à la question tant de fois débattue des rapports entre l'école et la société. S'il est admis que l'une reflète l'autre, personne ne conteste non plus que l'école fait connaître de nouvelles idées et propose de nouvelles valeurs. Elle veut aussi encourager la libre décision, en particulier celle qui porte sur les problèmes essentiels, politiques et idéologiques.

Ce serait toutefois surestimer ses possibilités que de croire l'école capable de réformer à elle seule la société. Nous pensons ici à certains projets de "démocratisation" des rapports sociaux. Nous devons reconnaître que l'école, si elle s'adapte aux changements, le fait avec retard. Elle paraît plutôt alourdie par le poids des traditions que réellement en mesure d'agir sur l'évolution de la société.

Ce sont des forces bien plus puissantes qui contribuent à modifier la société; parmi elles il faut compter la production économique, le progrès technique. Mais nous savons bien que la vie économique et culturelle est influencée par les hommes au pouvoir, par leurs idées et leurs intentions, par l'éducation qu'ils ont reçue.

1.4 Les tâches de l'école

Le maître ne saurait être réduit au rôle de distributeur de leçons. Travailleur social au plein sens du terme, il est d'abord celui à qui des familles, toutes les familles, confient leurs enfants. Placé au carrefour des groupes sociaux, il joue souvent aussi un rôle dans d'autres institutions (société d'adultes, mouvements divers). Dès lors le maître peut favoriser la collaboration entre les différentes parties de la société.

Si l'on admet que l'individu ne peut vivre harmonieusement qu'en une relation vraie avec autrui, ce qui demande des qualités profondes et essentielles, la tâche de l'enseignant est de développer ces qualités et de les défendre.

Une autre fonction importante de l'école est de susciter la soif de connaître, qui doit porter au-delà de ce que la profession strictement exige. Elle doit aussi faire acquérir la capacité d'évaluer et de décider, que nous ne dissocions pas de la possession de connaissances. Enfin, le maître n'oubliera pas que toutes ces qualités restent sans lendemain si elles ne sont pas accompagnées de la volonté d'agir et de persévérer.

Après avoir énuméré de la sorte toutes les fonctions que l'école est censée remplir, plusieurs auteurs ont tenté d'en établir une classification systématique. Citons, à titre d'exemple, celle de K.W. Doering, faite

d'après un modèle emprunté à Wurzbacher. Pour Doering les tâches de l'école peuvent être regroupées en trois catégories, dont chacune correspond à un aspect de l'enseignement :

- la personnalisation
- la socialisation
- l'enculturation.

La personnalisation fait évoluer l'élève vers sa majorité. Selon Doering, la personne, être majeur, se reconnaît à son pouvoir de recueillir des informations, de les interpréter d'une manière indépendante, puis de les assimiler jusqu'à en tirer des règles de vie.

Ce devenir de la personne a été défini également par R. et A.M. Tausch, mais en des termes un peu différents. Pour eux aussi la personnalisation est un caractère attaché à toute entreprise d'éducation et d'instruction. Ils y voient un processus évolutif qui mène vers la libre détermination, l'ouverture à la vie spirituelle, la clarté dans les décisions, la conscience de sa propre dignité, mais la conscience aussi que la vie en commun exige un ordre social.

La socialisation se rapporte aux liens qui unissent l'individu et le petit groupe dans lequel il grandit, où il apprend à coopérer, et où il fait l'expérience de la communication. C'est dans ce groupe que les normes sont éprouvées, au travers des conflits, des frustrations et aussi des rôles que jouent les autres. Cet aspect de l'éducation devrait permettre à chacun de trouver, au sein d'une société pluraliste, la satisfaction que procurent travail et loisirs consciemment choisis et acceptés.

Ajoutons que l'adulte, une fois intégré dans un groupe social, et sans renoncer pour autant à sa propre personnalité, doit être en mesure de faire confiance aux autres. En butte aux contradictions que connaissent toutes les sociétés, il saura se déterminer sur la justice sociale, sur le conflit entre les intérêts particuliers et ceux de la communauté et ainsi prendre position face aux idéologies. Seule une confrontation permanente avec ces problèmes lui donnera les moyens de les maîtriser.

L'enculturation commence à la naissance déjà. Elle devrait aboutir à la maturité culturelle, façonnée par la civilisation ambiante. A ses expériences, dans quelque domaine que ce soit, l'individu apprend graduellement à donner ses propres réponses, en conformité avec les règles d'une communauté fondée sur le droit. C'est l'enculturation aussi qui rend l'individu sensible aux questions métaphysiques. Celui qui nie toute

transcendance, comme celui qui, par un dogmatisme inverse, la fait sienne avec fanatisme, ne peut s'intégrer dans une société humaniste, dont une des premières exigences est l'ouverture d'esprit.

1.5 Les qualifications du maître

On entend par "professionnalisation" l'évolution actuelle qui consiste à donner aux maîtres, pendant leurs études, des qualifications pédagogiques de plus en plus poussées. Celles-ci, à notre avis, ne sont pas incompatibles avec l'expérience que le maître acquiert dans sa classe. Bien au contraire, elles devraient lui éviter des erreurs et surtout l'acquisition d'habitudes trop rigides. "Ce que l'expérience n'enseigne pas, c'est à quelle aune il faut la mesurer." (A. Flinter)

On oppose pourtant volontiers les qualités innées de l'enseignant, ce que l'on appelle parfois sa personnalité, aux compétences qu'il a acquises au cours de ses études. Les unes seraient-elles préjudiciables aux autres

Nous pensons que les qualifications pédagogiques, dans la mesure où elles sont réelles, parfaitement assimilées, enrichissent et fortifient la personnalité du maître. La formation professionnelle, dans ce cas, concourt au développement de la personnalité. Celle-ci n'est pas seulement un donné; elle est aussi un acquis.

Les qualifications scientifiques procurent au maître l'immense avantage de pouvoir analyser et évaluer son travail et, partant, de l'améliorer.

Nous distinguons trois catégories de qualifications :

- a) les qualifications scientifiques et didactiques;
- b) celles qui touchent au comportement et à l'affectivité (d'ordre éducatif);
- c) celles qui se rapportent à la vie sociale et politique.

Les qualifications scientifiques et didactiques. Nous y rangeons les aptitudes à préparer un enseignement et à en contrôler les résultats d'une manière systématique. De telles aptitudes sont perfectibles. Elles supposent que le maître est capable d'analyser la matière à enseigner, d'en apprécier la valeur culturelle et de choisir les éléments propres à en éclairer les structures.

Au point de vue didactique nous entendons les aptitudes à provoquer et animer les processus d'apprentissage, compte tenu des contraintes imposées. Cela exige que le maître sache prendre les mesures nécessaires pour éviter ou corriger ce qui pourrait entraver le progrès individuel de chaque élève.

Si le maître doit être conscient que ce progrès dépend en partie de lui, il sera aussi sensible à l'idée que l'élève se développe dans la mesure où il a appris à travailler. La tâche du maître est donc d'enseigner à ses élèves comment apprendre.

La formation pédagogique doit aussi rendre le maître capable d'innover, par conséquent d'adopter des méthodes nouvelles qu'il saura évaluer objectivement. Cette même attitude, il l'aura également à l'égard des moyens, qu'il choisira en fonction des situations pédagogiques.

Enfin, le maître doit avoir les compétences qui lui permettront d'évaluer l'efficacité de son travail, non seulement selon ses propres critères, mais aussi selon les critères d'autrui.

Les qualifications d'ordre éducatif. Elles touchent au domaine, si important à l'école, de la vie sociale et du développement affectif. Il nous paraît indispensable que le maître sache reconnaître dans chaque élève la part qui revient à la famille, au groupe social, aux traditions. Il est non moins nécessaire que le maître puisse faire la distinction entre ses propres besoins, affectifs et sociaux, et ceux de ses élèves.

Etant à même, par sa formation, de contrôler les processus de la dynamique des groupes, il suscitera le travail en équipe et la collaboration. Ses élèves n'en seront pas les seuls bénéficiaires. Il mettra ses talents d'animateur également au service de ses collègues et d'une façon générale des groupes (autorités, parents, etc.) avec lesquels il sera amené à travailler. Capable d'interpréter les conflits, il saura leur trouver des solutions.

Il aura donc les qualités requises pour respecter la personnalité d'autrui ainsi que son pouvoir de décision. Il favorisera l'expérience personnelle, mais il acceptera aussi les contraintes socio-culturelles existantes. L'éclosion et l'épanouissement des dons de ses élèves lui tiendront plus à cœur que la comptabilité des notes et la préparation des examens.

De l'équilibre affectif du maître - condition essentielle - découlent toutes les qualités qui lui permettront de réussir. Dans ce contexte, le maître aura intérêt à connaître certains mécanismes psycho-sociologiques, tels que le refoulement, le rejet, la projection, l'agression, etc.

Les qualifications socio-politiques. Elles sont rendues indispensables par le fait que les réalités de l'école et celles de la société s'interpénètrent étroitement. Le maître doit avoir des connaissances aussi étendues que possible sur tous les aspects de la région où il travaille, aussi bien économiques, sociologiques que culturels. La portée de son enseignement n'en sera que plus grande.

En particulier il aura avantage à être expert dans toutes les questions de formation touchant de près ou de loin les métiers. Par contre-coup la vie économique et sociale fera irruption dans son enseignement.

De plus, ayant vu de près les privilèges que confèrent les apprentissages scolaires réussis, il s'efforcera de donner toutes leurs chances à ses élèves. Au besoin il fera appel à la pédagogie compensatoire.

Sa formation lui donnera aussi les moyens d'évaluer les idéologies, la sienne comprise. A cette condition seulement il pourra se faire une juste idée de son rôle; sa valeur de conseiller, tant à l'école qu'à l'extérieur, sera renforcée.

En définitive, c'est par sa lucidité, à l'égard de sa propre personnalité et de celle de ses élèves, et par sa volonté de se perfectionner que le maître aura une action efficace.

1.6 Perspectives

La somme des qualifications demandées à l'enseignant peut paraître écrasante. Nous savons cependant que le maître ne sera jamais qu'une réplique imparfaite de ce modèle, dont la valeur idéale doit rester présente à l'esprit des responsables de la formation.

Afin de résoudre cet antagonisme entre ce qui est souhaité et ce qui est réalisable, le formateur a le devoir de définir des priorités. Il pourra recourir notamment à la spécialisation, mais à la condition que celle-ci soit au service de la personnalité du futur maître et qu'elle soit une amorce, déjà, à la préparation à une fonction précise.

Dans cette perspective, la spécialisation n'est plus ce qu'elle était trop souvent: une qualification acquise pour obtenir une promotion et accéder à un degré supérieur. Elle devient un approfondissement des études de base, destiné à améliorer les qualifications du maître dans le degré où il enseigne déjà.

2. La formation générale du maître

2.1 Généralités

Commençons par un avertissement et quelques définitions :

Dans ce chapitre et les suivants seront présentées quelques propositions de plans d'études. Ceux-ci se définissent essentiellement par les disciplines qui y sont introduites et les dotations d'heures qu'elles reçoivent. Ces choix, en définitive, résultent de positions idéologiques ou philosophiques souvent implicites. Accepter un plan d'études revient à souscrire à ces préalables théoriques.

Autre remarque: comment établir la distinction entre formation générale et formation professionnelle ? Au sens étroit, celle-ci comprend les différentes branches des sciences de l'éducation (pédagogie, psychologie, organisation et législation scolaires), la didactique et les exercices pédagogiques. Pour des raisons de commodité nous y joignons les disciplines artistiques.

Néanmoins, même avec cette définition restrictive, les frontières entre la formation professionnelle et la formation générale restent floues. Prenons l'exemple de l'histoire de la pédagogie: à laquelle des deux formations appartient-elle ? La même question peut se poser à propos de la philosophie de l'éducation.

La délimitation des deux domaines n'est pourtant pas inutile. Nous en voyons les conséquences lorsqu'il s'agit de définir les structures de la formation.

La formation professionnelle placée après l'obtention du certificat de maturité revient à ne confier au gymnase que la formation générale. Car l'institut de formation des maîtres, même s'il contribue à compléter la formation générale, porte l'accent très fortement sur la formation professionnelle.

A l'école normale en revanche, dès le début, la formation générale est dictée par les besoins de la profession. Puis, peu à peu, cette formation cède le pas à l'initiation pédagogique proprement dite. Où est, dans ce cas, la limite entre les deux ?

En outre, dans l'un des systèmes comme dans l'autre, la question suivante est posée: de quel type doit être la formation générale si l'on veut qu'elle favorise ensuite la formation professionnelle ? Il est évidemment plus facile à une institution spécialisée telle que l'école normale de

soumettre ses enseignements généraux à des principes ayant une portée pédagogique. Car les gymnases, dont une minorité d'élèves seulement se préparent à l'enseignement, obéissent à des contraintes contradictoires. Le problème est ainsi posé: comment le futur maître peut-il, au gymnase déjà, recevoir une formation générale différenciée ? Les cours à option et les cours facultatifs y suffiront-ils ? Quels autres enseignements, complétant ceux dispensés dans les gymnases, devront figurer dans les plans d'études des instituts de formation ?

A ces questions certaines personnes seront tentées de répondre que la formation générale, par définition, ne devrait pas se référer à une profession particulière. La formation générale n'est-elle pas aussi celle de la personne, que l'on se doit de ne pas réduire à sa dimension professionnelle ? La spécialisation n'est-elle pas synonyme de rétrécissement et d'étroitesse ?

Cette objection se heurte à deux arguments. D'une part la formation générale, même si elle n'est pas envisagée strictement en vue d'une profession, n'est pas pour autant indéterminée. Elle s'adresse toujours à un homme lié à son contexte: la profession en est un élément non négligeable.

D'autre part, si le métier d'enseignant est comparé à d'autres professions, il est difficile de nier que la formation générale y tient une place privilégiée. Pour Niggli, la formation générale du maître est une partie indissociable de sa formation professionnelle. N'appartient-il pas à l'enseignant de déterminer, en toute lucidité, quelles sont les connaissances dignes d'être dispensées ?

Aussi la préoccupation de définir la formation générale en tenant compte des exigences professionnelles à venir n'est-elle pas injustifiée.

2.2 Antinomies dans la formation générale

Intérêts collectifs et intérêts personnels. La littérature actuelle qui traite de la formation générale s'interroge sur la valeur des disciplines scolaires traditionnelles. L'idée que le choix habituel de ces disciplines n'a pas d'autre sens qu'historique est de plus en plus répandue. Quant aux théories pédagogiques sur lesquelles on prétendait fonder la légitimité des disciplines sacro-saintes, elles ne résistent pas à l'examen.

Dans une étude consacrée aux projets de réforme du degré supérieur des gymnases allemands, E. von Lieth écrit: "Tous les essais de réforme pré-

sentent les caractères suivants: renonciation à un canon (groupe de disciplines) imposé à tous les élèves; liberté, même restreinte, accordée aux élèves de choisir les disciplines d'études; distinction entre la notion de formation et celle de contenu - celui-ci n'entraîne pas forcément celle-là; droit reconnu aux élèves de donner à leurs études une orientation personnelle; affirmation que la formation générale ne consiste pas à thésauriser des connaissances, mais à les approfondir."

Cet auteur ajoute: "On n'admet plus sans autre qu'il y ait des disciplines traditionnelles et obligatoires et on a cessé de considérer la culture générale comme l'addition d'un grand nombre de matières. Formation générale et spécialisation ne sont plus aussi contradictoires qu'on le pensait; la maturité d'esprit, but que visaient les études gymnasiales, n'est plus considérée comme l'apanage de certaines disciplines prestigieuses ni d'un certain type d'enseignement."

Au contraire, de plus en plus tend à s'accréditer l'idée que la préparation aux études universitaires peut passer par des disciplines jugées jusqu'ici secondaires, à condition que leur étude soit faite avec sérieux.

Raeber et Leuenberger ont montré qu'un projet de formation fondé sur un idéal religieux n'aboutissait pas forcément, comme on le croyait jusqu'ici, à un certain type d'études. Selon ces auteurs, ni le protestantisme ni le catholicisme ne vont nécessairement de pair avec des disciplines scolaires déterminées. "Il n'est aucune culture, prétendent-ils, excepté peut-être celle qui est née en Europe de l'héritage gréco-romain, qui puisse se prévaloir, plus qu'une autre, d'être au service du christianisme."

"Le concept de formation générale se heurte à celui de formation individuelle, au sens où celle-ci est associée au caractère unique et particulier de l'homme pris isolément. Or la formation générale s'adresse à l'homme membre d'une communauté." Cette citation de Preissler prend tout son sens à une époque où la capacité de communiquer avec autrui, au-delà des intérêts, au-delà des domaines réservés, est considérée comme le moyen le plus sûr d'éviter la solitude et la spécialisation trop étroite.

Si nous admettons que l'homme est dans une situation de dépendance, le rôle de l'enseignant n'est-il pas d'encourager à une attitude juste face à ce qui nous entoure ? Or l'attitude juste doit procéder de notre être le plus intime.

A propos de l'ampleur de la tâche qui attend l'enseignant, Huber note: "Chaque être humain vient au monde avec un certain nombre de possibilités d'existence; c'est la réalité dans laquelle il vivra qui déterminera, au travers de l'éducation, celle qui pourra se développer."

Un équilibre est donc à trouver entre ce qui possède une valeur générale et ce qui répond aux désirs individuels, aux mouvements propres de chaque personne.

A l'aide d'un exemple, Haeberlin fait la part des deux tendances: "Même un document de grande valeur culturelle, dont l'esprit devrait faire un excellent instrument de formation - même un tel document, utilisé sans discernement, peut ne favoriser en rien le progrès spirituel ou intellectuel de l'élève. Aucune oeuvre n'est en soi et par définition un moyen de formation."

Haeberlin dit ailleurs encore: "L'enseignement n'acquiert une dimension humaine que si le maître oriente ses efforts d'après les dispositions de l'élève."

Valeurs permanentes et valeurs d'actualité. "Peut-être n'est-ce pas faux", lit-on chez Schmid, "qu'une école éduque et instruit d'autant mieux qu'elle s'attache davantage aux oeuvres immuables."

Le canon des disciplines scolaires traditionnelles est fondé sur la présomption que certaines oeuvres - les légendes grecques, la poésie française ou allemande classique par exemple - ont une telle perfection qu'elles échappent aux aléas de la mode et du temps. Cela serait corroboré, aux yeux de certains, par la théorie des archétypes, selon laquelle quelques formes et figures privilégiées seraient de tous les temps, et des psychologues, comme Jung, estiment que la rencontre de l'enfant avec les archétypes est facilitée par des oeuvres telles que les contes et les légendes. Celles-ci garderaient tout leur sens à travers les siècles et leur étude stimulerait l'élève.

Mais c'est à bon droit aussi que l'on souhaite de la formation générale, puisque son but est d'aider l'homme à vivre en harmonie avec ce qui l'entoure, qu'elle se réfère à l'actualité. Malheureusement l'adaptation trop poussée à l'actualité ne présente pas que des avantages. L'éducation court le risque de devenir trop fonctionnelle. Quelques pédagogues, que ce courant inquiète, craignent une rupture avec les grandes traditions spirituelles.

Il n'est pas facile de trancher, d'autant plus que l'ajustement de l'école au monde actuel peut se réaliser par des voies différentes. Une oeuvre du passé peut parfaitement nous aider à comprendre le présent. Finalement n'est actuel que ce qui touche et fait réfléchir.

Instruction et formation de la personnalité. Il n'y a de culture que si le savoir est personnalisé. Se cultiver consiste à approfondir sans cesse sa personnalité en partant de ce qui nous appartient en propre.

Si les connaissances constituent bien une condition indispensable à toute culture, elles n'en sont pas moins, au moment où elles sont enseignées par le maître, des éléments fragmentaires, que seul un travail de synthèse personnel et original peut transformer en une vraie culture. Cette assimilation est d'autant facilitée que les connaissances sont plus riches et plus sûres.

Que la culture intéresse l'être humain tout entier et non seulement ses facultés intellectuelles, nous en trouvons l'affirmation chez Corti, dans son étude intitulée "Le problème de la culture générale" :

"Cultiver son esprit, c'est l'ouvrir au monde et en rester maître; c'est faire prévaloir la sagesse sur le savoir, le discernement sur le raisonnement, la miséricorde sur le jugement. C'est devenir capable de reconnaître et accepter l'essentiel des êtres et des choses, c'est être prêt à réaliser au sein de la communauté ce qui est raisonnable et humain. C'est moins prendre possession que prendre contact, c'est gérer librement un monde de relations dont on domine la complexité."

Information et formation du jugement. Toujours plus souvent on entend dire que l'école devrait inciter davantage à l'esprit critique et accorder moins de temps à la mémorisation. L'école est accusée de gaver les élèves de connaissances. Elle développerait plus le don d'imitation que le sens de la créativité.

Ces reproches posent à l'école une question embarrassante: comment peut-on faire acquérir cette qualité qui consiste à formuler des jugements à la fois indépendants et constructifs ?

Remarquons, pour commencer, qu'un jugement de valeur est le fruit de nombreuses opérations intellectuelles préalables, dont il est la synthèse. Entre autres, il n'y a pas de réflexion critique sans culture, sans savoir spécialisé.

En d'autres termes il est faux d'opposer le savoir au jugement. Si l'étude des faits n'est pas un but en soi, elle est le premier pas nécessaire vers les idées personnelles. Il ne serait pas raisonnable de demander à l'école qu'elle renonce à dispenser des connaissances. Mais encourageons-la à ne pas oublier le pas suivant, qui est d'apprendre à l'élève à exercer son jugement.

2.3 La formation dans les gymnases

Il est impossible de dissocier la formation générale que doit recevoir le futur maître de celle qui est donnée dans les gymnases.

Afin de définir la première, ce qui est l'intention de ce chapitre, nous énoncerons quelques principes directeurs et des modalités d'organisation; ceux-ci, à notre sens, devraient être appliqués par l'enseignement gymnasial. Ces principes ne sont d'ailleurs que les conclusions des pages précédentes consacrées à la formation générale.

Puis dans un deuxième temps nous chercherons à caractériser la formation générale orientée vers la préparation à l'enseignement; nous pensons qu'elle sera plus rigoureusement déterminée, plus spécifique, que celle des gymnases.

A propos de l'enseignement gymnasial (le rapport "L'enseignement secondaire de demain" est muet au sujet des programmes), nous nous contenterons de présenter deux principes généraux et d'en examiner les conséquences. L'un est le principe de l'individualisation de l'enseignement, l'autre est celui de l'enseignement par cas-types.

Le principe de l'individualisation de l'enseignement. Le libre choix des disciplines d'études, tout comme celui des oeuvres, est en contradiction avec le caractère obligatoire des programmes traditionnels. La tendance actuelle est de restreindre le nombre des branches imposées et de donner plus de place aux branches à option.

Ce mouvement est encouragé par la théorie suivante: l'effort scolaire mène d'autant plus sûrement au succès qu'il est porté par l'intérêt personnel.

L'abandon des disciplines, dont la valeur formative n'avait jamais été mise en question jusqu'à ces dernières années, soulève le problème litigieux du "transfert". Les pédagogues traditionnels avaient toujours proclamé que l'étude de certaines disciplines dites de base favorisait, plus que toute autre, le développement de la pensée logique, de la capacité d'abstraction, cela pour le plus grand bien des études spécialisées ultérieures.

Cette thèse du transfert généralisé à partir de disciplines et d'oeuvres maîtresses n'a jamais été démontrée. Au contraire on sait, depuis les années 1920, que le succès de l'apprentissage, dans quelque domaine que ce soit, dépend beaucoup plus de la matière - et de l'intérêt qu'elle suscite chez l'élève - qu'on ne l'imaginait. (Thorndike)

La réflexion de l'élève pourrait s'exercer dans des disciplines jugées jusqu'ici secondaires. Il ne serait donc plus nécessaire de passer par la voie obligée des branches "historiques". Cela n'est pas sans conséquence lorsqu'il s'agit de définir une formation générale orientée professionnellement.

Le principe des cas-types. Schmid illustre ce principe en prenant l'exemple de la biologie :

"Le gymnase se trouve dans l'impossibilité de suivre les progrès de la biologie. Celle-ci occupe aujourd'hui la place prépondérante qui était celle de la physique durant le dernier demi-siècle. Afin qu'il n'y ait pas de rupture entre la biologie du gymnase et celle des savants, les maîtres de cette discipline et les professeurs de l'université devraient être en contact permanent. Cela n'empêcherait pas que les maîtres gardent une liberté de choix quant aux chapitres à enseigner. Ceux-ci seraient exposés, non pas pour eux-mêmes, mais pour montrer ce qu'est une loi biologique, ce que sont les relations de cause à effet, comment on aboutit à de nouvelles théories, et comment on est conduit à en abandonner. Ils auraient donc une valeur exemplaire. Considérés comme des cas-types, ils dispenseraient le maître du souci de tout enseigner."

2.4 La formation générale du maître de demain

Quelles connaissances enseigner ? Aux vues d'ensemble et aux exposés généraux, toujours plus ou moins superficiels, l'enseignant a intérêt à substituer, chaque fois que cela est possible, des exercices destinés à approfondir les connaissances. Cet effort sera d'autant plus productif que la matière aura une grande valeur exemplaire et qu'elle fera découvrir la structure de la discipline, ainsi que sa démarche scientifique.

Le futur maître éprouvera les qualités formatrices des disciplines que ses propres élèves étudieront. Car la question essentielle est bien celle-ci : dans une discipline donnée, quels sont les faits fondamentaux, les principes de base, les lois, les problèmes, les méthodes et les techniques ?

Les activités que l'école entend développer : observer, comprendre, évaluer, déduire, etc. ne peuvent pas être exercées dans le vide. Elles demandent un point de référence, auquel elles puissent se rattacher. Aux objectifs éducatifs doivent correspondre des contenus.

Plusieurs auteurs ont proposé que ce point de référence soit la patrie. Ce point de vue n'est pas éloigné de celui des pédagogues qui préconisent l'étude du milieu comme dénominateur commun à toutes les activités scolaires, tout au moins dans les degrés inférieurs.

Mais si le maître souhaite donner dans son enseignement une place privilégiée aux réalités proches des élèves, celles qui nous révèlent nos origines, matérielles et spirituelles, il faudra aussi que sa formation lui en donne les moyens. Aussi devra-t-elle insister sur l'étude approfondie du canton, puis des autres régions de la Suisse.

A propos encore de l'enseignement destiné aux futurs maîtres, N. Roth parle de "rencontre originale". Il entend par là que l'on ne saurait se contenter de livrer aux étudiants des phrases creuses et des formules toutes faites. L'occasion est bonne de rappeler que rien n'est acquis qui ne nous ait frappé ou bouleversé, que nous n'ayons ressenti personnellement.

Dès 1960 il a été reconnu aux Etats-Unis qu'un maître primaire compétent peut, par son attitude et ses qualités didactiques, orienter ses élèves vers des études supérieures dans un domaine déterminé. Il évitera alors d'infantiliser son enseignement sous prétexte de le rendre plus accessible : il s'efforcera de respecter la réalité scientifique. Il apprendra à la réduire, à l'adapter ; il ne la déformera jamais.

Nous sommes ainsi renvoyés à l'un des aspects essentiels du travail de l'enseignant : traduire les structures d'une discipline (principes, faits, lois, etc.) en termes de curriculum. Cette manière d'envisager la préparation des leçons ouvre des perspectives fascinantes pour les institutions qui assurent la formation des maîtres. N'est-ce pas justement aux spécialistes des disciplines, qui enseignent dans ces écoles, de préparer les futurs maîtres à cette tâche ? Le maître de physique montrerait comment simplifier le chapitre consacré à l'atome, le maître d'histoire celui des débuts de l'humanité, de manière que ces sujets puissent être enseignés au degré primaire sans que des notions erronées y soient introduites.

L'intérêt d'un tel travail est évident, aussi bien pour le spécialiste que pour le maître en formation.

A propos de l'aspect historique des connaissances enseignées. Pour avoir peut-être trop entendu les professeurs humanistes citer les Grecs en exemple, certains pédagogues, par réaction, en viennent aujourd'hui à dénigrer l'histoire, celle de l'Antiquité notamment. Cette attitude paraissant novatrice, de jeunes maîtres l'adoptent aussi. Or elle nous paraît injustifiable, dans la mesure où elle n'est que la manifestation d'un préjugé.

Le jeune maître devrait s'imposer la discipline de toujours rattacher le présent au passé et inversement. La formation générale devrait l'y inciter, comme aussi de relier ce qui est proche à ce qui est lointain, ce qui relève de l'école à ce qui appartient à l'expérience quotidienne.

Le normalien qui vient d'apprendre ce qu'était l'ostracisme à Athènes, ce qu'était aussi le système des deux familles royales à Sparte et qui, dans le journal de midi, lit un compte rendu d'élections en Suisse, devrait être capable de reconnaître le principe commun à ces trois événements: prévenir les abus de pouvoir.

En conséquence, l'enseignement de l'histoire, comme celui d'autres disciplines, aura un aspect plus thématique à l'école normale qu'au gymnase. Il insistera sur les événements du 19ème siècle et de la première moitié du 20ème. Les maîtres admettront aussi que certaines époques historiques sont très proches de nous. Nous pensons à la période classique grecque, à la Révolution française. Figurant au programme de la scolarité obligatoire, ces chapitres méritent d'être présentés avec grand soin aux élèves.

2.5. Résumé

Tout projet d'éducation et d'instruction reflète les contradictions de la vie même, et notamment celle de la société où l'on vit. Dans cet ordre d'idées, quatre difficultés doivent retenir l'attention de ceux qui tentent de définir une formation générale :

- 1) A l'opinion, qui a souvent prévalu dans le passé, que la formation se fonde sur l'étude de certaines oeuvres privilégiées, de portée universelle, s'opposent aujourd'hui les intérêts individuels des élèves, qui remettent en question les disciplines traditionnelles.
- 2) Deux autres tendances se contrarient: d'une part celle d'acquérir des connaissances "classiques", dont on dit que la valeur a été éprouvée par le temps, et d'autre part celle de s'instruire dans des disciplines proches de la réalité.

- 3) Sont en conflit également deux ordres d'objectifs: ceux qui insistent sur l'acquisition d'un savoir et ceux qui donnent au développement de la personnalité la première place.
- 4) Enfin, il convient de trouver un équilibre entre deux mouvements pédagogiques qui s'affrontent aujourd'hui. L'un prône l'enseignement magistral. L'autre, qui rencontre beaucoup de succès auprès des jeunes maîtres, n'accorde de valeur formative qu'à la discussion.

Deux principes nous paraissent susceptibles de surmonter ces contradictions; ils valent autant pour l'enseignement dans les gymnases et dans les écoles normales que dans les instituts de formation des maîtres :

- celui de l'individualisation de l'enseignement, par le choix des options notamment;
- celui de l'enseignement par les cas-types, qui permet d'éviter l'encyclopédisme et qui donne la priorité aux faits fondamentaux, aux principes et aux lois.

3. Formation de base et spécialisation

3.1 Principe de base

La Commission défend le principe d'une formation de base aussi étendue que possible. Autrement dit, le maître généraliste, qui enseigne aux degrés inférieur et moyen de l'école primaire, doit être initié, au cours de sa formation de base, à tous les aspects de son métier.

La Commission écarte donc la spécialisation précoce. Elle a de bonnes raisons pour cela :

- au début de sa formation le futur maître n'est pas en mesure de décider de sa spécialisation, faute d'expérience;
- le spécialiste, s'il n'a pas reçu au préalable une formation générale, n'a pas une vue d'ensemble des problèmes, et il a tendance à sous-estimer ce qui est extérieur à sa spécialité;
- ce sont les besoins qui conditionnent la formation des spécialistes, et non l'inverse; cette conception s'accorde avec le principe d'un corps enseignant différencié ("strukturierte Lehrerschaft").

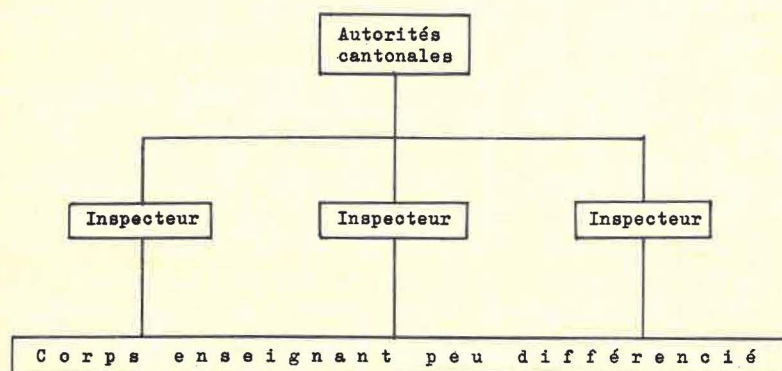
3.2. Nécessités et limites de la spécialisation

Les structures de nos systèmes scolaires sont surtout de caractère administratif. Les maîtres, le plus souvent, se sont groupés avant tout pour défendre leurs intérêts.

Les efforts d'organisation ont peu porté jusqu'ici sur les activités proprement pédagogiques. La différenciation des maîtres est encore faible: maîtres du degré supérieur, maîtres de classes de développement, maîtres de dessin, etc.

De ce fait, et grossièrement, l'organisation scolaire, à l'intérieur d'un canton, se présente de la manière suivante :

Schéma 1 Structures actuelles des organisations scolaires cantonales



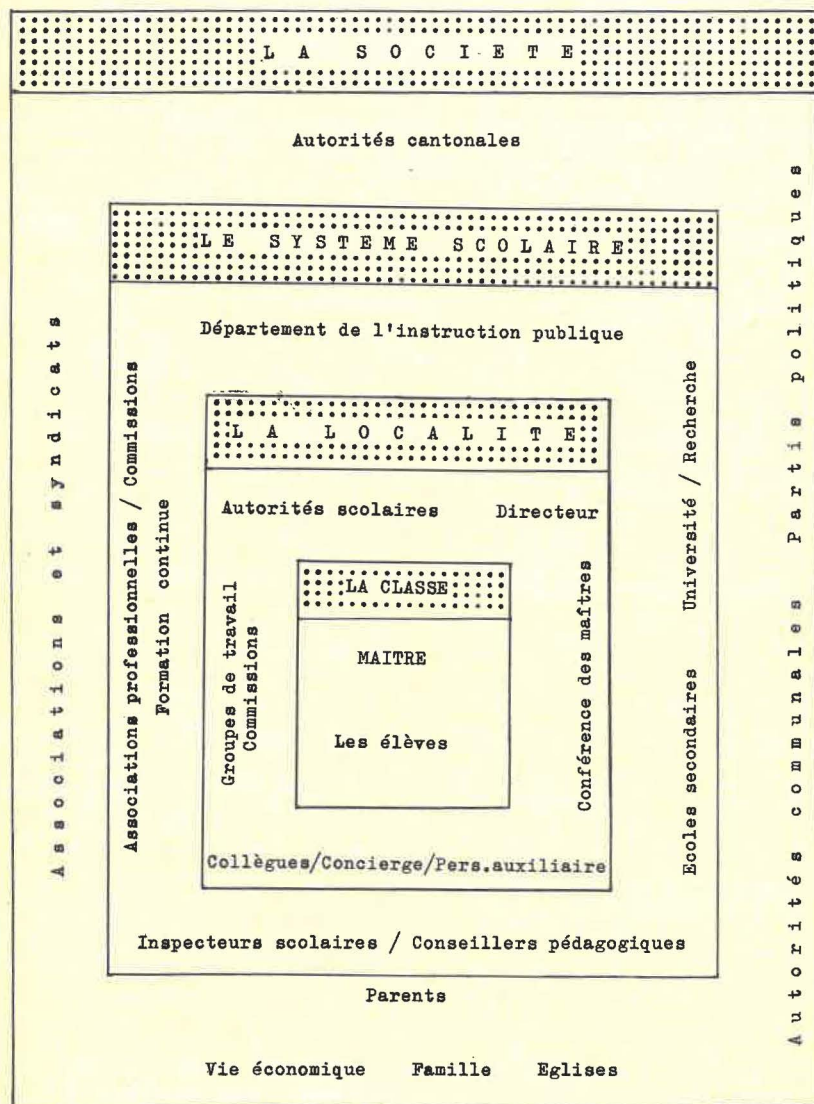
Il résulte de cette organisation que le maître primaire, unique responsable de sa classe, est contraint d'affronter seul la plupart des tâches éducatives confiées aujourd'hui à l'école. Or celles-ci appartiennent à divers champs d'activité, où chaque fois l'enseignant est mis en face d'interlocuteurs différents (voir schéma 2). L'ensemble de ces fonctions constitue pour beaucoup de maîtres une charge de plus en plus lourde; pour certains elle devient excessive. Le surmenage qui en est la conséquence n'arrange rien: il engendre souvent des réactions de défense qui accentuent encore l'isolement.

Certes, les tâches du maître forment un tout, qu'il paraît inconcevable de dissocier selon les règles de la division du travail. Le rôle de la formation de base est précisément de respecter - et de faire respecter - cette unité. Et celle-ci est acceptée par les maîtres à condition qu'ils gardent eux-mêmes assez de curiosité et d'intérêt pour des domaines différents.

Mais il faut garder à l'esprit que le maître n'aura jamais une compétence suffisante pour se trouver à l'aise dans toutes les fonctions que sa profession lui impose. Aussi la spécialisation nous paraît-elle inévitable; elle peut servir deux buts :

- 1) développer les dons individuels de chaque maître;
- 2) former des maîtres capables de conseiller et d'aider leurs collègues en assumant des fonctions spécialisées.

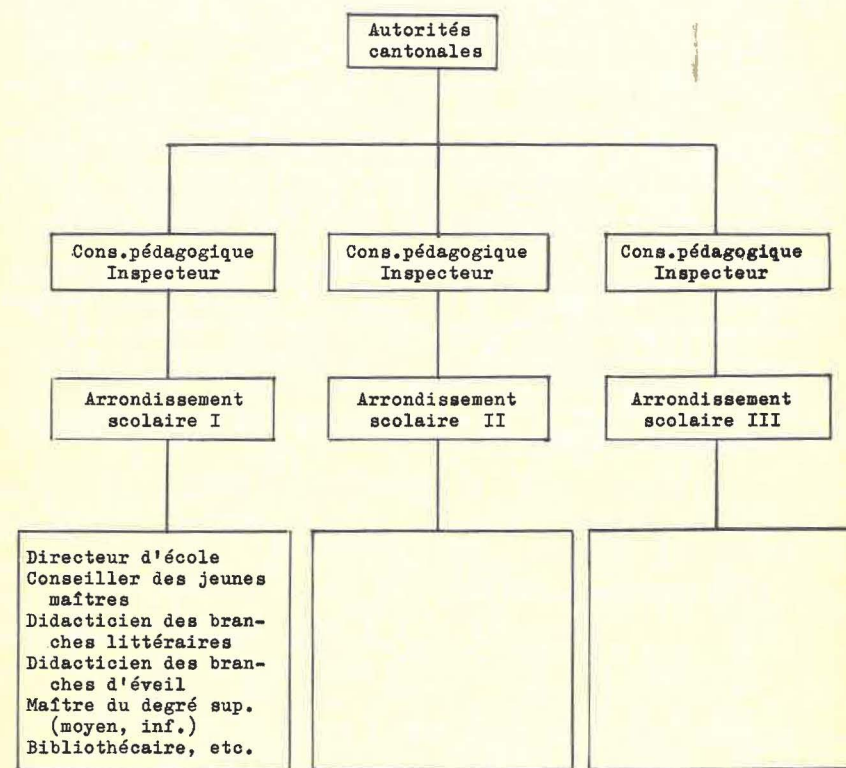
Schéma 2 Champs d'activité du maître



3.3 Corps enseignant différencié

Nous avons dit que le maître surchargé, dans l'organisation actuelle, se trouve seul. Il pourra trouver plus facilement aide et soutien auprès de ses collègues si ceux-ci constituent un corps enseignant différencié. A l'organisation scolaire du type présenté au schéma 1 devrait succéder celle qui figure ci-dessous :

Schéma 3 Modèle pour un corps enseignant différencié



L'unité administrative, dans le nouveau système, serait la région. Elle engloberait l'ensemble des maîtres, capables en principe de répondre à tous les besoins scolaires. Les spécialistes s'y trouveraient donc intégrés.

Cela suppose que les dimensions de la région seraient assez vastes pour justifier des postes relativement spécialisés - nous pensons notamment à ceux rendus nécessaires par la formation continue. Mais elles seraient assez restreintes aussi pour que les personnes occupant ces postes appartiennent encore réellement au groupe régional.

Il faudrait admettre néanmoins que quelques spécialistes, dont l'utilité ne serait pas permanente, fassent défaut dans la région. A certaines occasions la région s'intégrerait dans une organisation plus vaste.

A chaque fonction spécialisée correspondrait une décharge d'heures d'enseignement. Il reviendrait au conseiller pédagogique régional ou à l'inspecteur de stimuler et de coordonner les activités du corps enseignant. Il organiserait des cours, diffuserait les informations et établirait la liaison entre la formation des maîtres et les autorités scolaires.

La différenciation porterait soit sur les degrés d'enseignement (maître du degré supérieur, ou moyen, ou inférieur), soit sur les disciplines (maître de dessin, maître des disciplines scientifiques, etc.), soit encore sur les fonctions (bibliothécaire, conseiller en orientation, spécialiste des médias).

3.4. La promotion des maîtres primaires

La promotion actuellement offerte aux maîtres primaires de certains cantons permet de passer des degrés inférieurs au degré supérieur - appelé aussi degré secondaire inférieur. Sous cette forme la promotion n'est guère favorable à l'enseignement primaire.

Il nous a paru intéressant, dans le cadre de ce chapitre, de citer brièvement les résultats d'enquêtes faites auprès des maîtres primaires. Ils mettent en évidence les trois raisons principales qui les poussent à rechercher une promotion :

- le désir de compléter leur formation et de poursuivre des études;
- le désir de pouvoir bénéficier des avantages matériels d'une promotion;
- le désir d'enseigner à des élèves plus âgés.

Or la spécialisation liée uniquement au passage à un degré supérieur a pour conséquence que les maîtres désireux de rester aux degrés inférieurs ne peuvent bénéficier d'aucune possibilité de formation complémentaire.

De plus, le degré supérieur est le seul à connaître la différenciation par disciplines: maîtres spécialisés dans une ou plusieurs disciplines (lettres, sciences, gymnastique, dessin, etc.).

Toutes les voies de formation devraient être équivalentes. Il y aurait donc urgence à créer et à développer des cours de perfectionnement et de spécialisation ouverts à tous les maîtres. Chaque enseignant, à quelque degré qu'il appartienne, devrait pouvoir se spécialiser tout en restant un maître généraliste. Mais il pourrait devenir, de plus, un conseiller auprès de ses collègues, dispensant des cours de perfectionnement, contribuant à la création et à l'évaluation de nouveaux moyens d'enseignement.

A certaines fonctions de l'organisation scolaire (conseiller pédagogique, directeur d'école, inspecteur, maître d'application, maître de stage, bibliothécaire, etc.) ne correspond aujourd'hui aucune formation spécialisée. C'est une lacune qu'il faudrait combler.

3.5 Relations entre formation de base, formation complémentaire et formation continue

Il ne paraît pas utile que les trois formations se trouvent sous l'autorité directe d'une même instance. En revanche, que les activités pédagogiques soient coordonnées est d'une nécessité évidente. Elles pourraient l'être doublement :

- grâce à un centre de coordination au niveau de la région et même du pays;
- par l'utilisation de mêmes personnes dans deux ou trois formations différentes; ainsi un maître d'école normale pourrait être au service également d'une formation spécialisée.

La formation continue (perfectionnement et recyclage) disposerait de sa propre institution, mais elle serait en étroite liaison avec les instituts de formation des maîtres. La formation complémentaire (formations spécialisées) aurait recours aux instituts universitaires, aux écoles des beaux-arts, aux conservatoires, etc.

Chacune des trois formations devrait dispenser des unités d'enseignement intégrées au système d'unités capitalisables. Le statut des maîtres dépendrait de la valeur totale des unités acquises dans les trois formations.

Bibliographie

- Anderson, D.S. Tendances nouvelles de la formation et des tâches des enseignants. L'acquisition d'une identité professionnelle chez les élèves-professeurs. Etude comparée. Paris, OCDE, 1974.
- Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique. Pour une école nouvelle. Formation des maîtres et recherche en éducation. Actes du colloque d'Amiens, mars 1968. Paris, Dunod, 1969.
- Bataillon, Marcel; Berge, André; Walter, François. Rebâtir l'école. Paris, 1967.
- Biollaz, Léo. La coordination romande et la formation des enseignants. Mémoire de pédagogie. Université de Neuchâtel 1973.
- Bloom, Benjamin S. Apprendre pour maîtriser. Lausanne, Payot, 1972.
- Brezinka, W. Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim, Beltz, 1971.
- Chapsal, Madeleine; Manceaux, Michèle. Les professeurs, pour quoi faire ? Paris, Seuil, 1970.
- CIRCE (Commission interdépartementale romande de coordination de l'enseignement primaire). Plan d'études pour l'enseignement primaire en Suisse romande. Lausanne, Office romand des services cantonaux des éditions et du matériel scolaire, 1972.
- Colloque national sur l'éducation, Paris 1973. Actes du Colloque national sur l'éducation. Paris, La Documentation française, 1974.
- La compétence des éducateurs. In: Initiatives en éducation. Paris, Genève, UNESCO-BIE, 1973.
- Conseil de l'Europe. Recherche et réforme concernant la formation des enseignants. Symposium de recherche, Bristol, avril 1973. In: Bulletin d'information du Centre de documentation pour l'éducation en Europe (Strasbourg), 1973, No 2.
- Corti, W.R. Zum Problem der "Allgemeinen Bildung". In: Jahrbuch der Sekundarlehrerkonferenzen der Ostschweiz. Winterthur, 1958.
- Cousinet, R. La formation de l'éducateur. Paris, PUF, 1952.
- Doering, Klaus W. Lehrerverhalten und Lehrerberuf. Weinheim, Beltz, 1970.
- Dottrens, Robert. La crise de l'éducation et ses remèdes. Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1971.
- Dottrens, Robert. Instituteurs hier, éducateurs demain. Bruxelles, Dessart, 1966.
- L'école et l'éducation permanente. Quatre études. Paris, UNESCO, 1972.

- Egger, Eugène; Blanc, Emile. L'enseignement en Suisse. Genève, Centre suisse de documentation en matière d'enseignement et d'éducation, 1974.
- Egger, Eugène. Tendances et perspectives de l'éducation en Europe. In: Civisme européen. Documents et informations pour l'enseignement (Genève), 1971, No 25.
- L'enseignant face à l'innovation. Vol. II: Evolution récente du recrutement des enseignants. Paris, OCDE, 1974.
- Enseignement secondaire de demain. Rapport de la Commission d'experts pour l'enseignement secondaire de demain. Frauenfeld, Huber, 1972. (Politique de l'éducation, 58, 1972.)
- Etude sur les enseignants. Formation, recrutement et utilisation des enseignants. Enseignements primaire et secondaire. Monographies nationales. Paris, OCDE, 1971.
- Fédération internationale des associations d'instituteurs. Congrès de Lowenbourg, 1956. La formation des maîtres primaires. Lausanne, FIAI (1956).
- Fédération internationale des associations d'instituteurs. Formation initiale et permanente des maîtres. (Bulletin de la FIAI [Paris], 1974, No 9, 11.)
- Flitner, Andreas. Die Universität - Berufsschule oder Bildungsstätte ? In: Schulz, G. (Hrsg.): Was wird aus der Universität ? Tübingen, Wunderlich, 1969.
- La formation professionnelle du personnel enseignant primaire. Genève, BIE, 1950.
- Fortunel, Jane; Delaire, Guy. Vivre à l'école aujourd'hui. In: Notes et études documentaires (Paris), 1973, Nos 4 024-4 025-4 026.
- France. Ministère de l'éducation nationale. Commission d'études sur la fonction enseignante dans le second degré. Rapport. Paris, La Documentation française, 1972.
- France. Ministère de l'éducation nationale. Etude sur la formation des maîtres du cycle pratique au centre académique de Paris. 1: Le point de vue des maîtres. Par A. Ballier; M. Lefebvre; J. Gaillard. - 2: Le point de vue des formateurs. Par P. Ranjard. Nancy, Institut national pour la formation des adultes, 1969.
- Georges, G. e.a. La formation des maîtres. Paris, Ed. ESF, 1974.
- GROS (Groupe de réflexion sur les objectifs et les structures de l'école). L'école: ses fonctions, ses structures. Neuchâtel, IRDP, 1972.
- Gusdorf, Georges. Pourquoi des professeurs ? Paris, Payot, 1963.
- Hacquart, G. Vers une école idéale. Paris, Laffont, 1971.
- Häberlin, Paul. Zum ABC der Erziehung. Zürich, Schweizer Spiegel Verlag, 1966.
- Hamm-Brücher, Hildegard. Aufbruch ins Jahr 2000 oder Erziehung im technischen Zeitalter. Reinbeck b. Hamburg, Rowohlt, 1967.
- Heckhausen, H. u.a. Lehrer 1980. Lehrerbildung für die künftige Schule. Düsseldorf, Bertelsmann, 1970.
- Huber, G. Pädagogik im Wandel. In: Schweizer. Lehrerzeitung (Zürich), 59, 1972, H. 1.
- Huber, G. Wissenschaft und Philosophie - ihr Verhältnis zur Bildungsaufgabe des Gymnasiums. Zürich, Polygraph. Verlag, 1958.

Hubermann, A.M. Comment s'opèrent les changements en éducation; contribution à l'étude de l'innovation. Paris, Genève, UNESCO-BIE, 1973.

Inhof, B. Menschliche und fachliche Voraussetzungen für den Lehrerberuf. Diss.phil. Fribourg. Zug, Kalt-Zehnder, 1961.

Jaspers, K. Die philosophische Glaube. München, Piper, 1948.

Kaiser, L. Die Rolle des Lehrers im Wandel. In: Schweizer Schule (Zug), 58, 1971, H. 23/24.

Kujawski, Francienne. La formation des instituteurs. In: L'Education (Paris), 1972, No 148.

Leuenberger, R.; Räber, L.; Balscheit, B. Menschenbild und Erziehung. Zollikon, Evangel. Verlag, 1959.

Majault, Joseph. La formation du personnel enseignant. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1965.

Mialaret, Gaston. Réflexion sur la formation des éducateurs. In: Bulletin de psychologie (Paris), XXV, 1971-72, No 296.

Müller, Hanspeter. Lehrer ausbilden: für oder gegen Schule und Gesellschaft. Basel, Beltz, 1970.

Müller-Wieland, M. Entwicklungstendenzen der Volksschule und Folgerungen für die pädagogische Ausbildung der Lehrer. In: Gehrig, H. (Hrsg.): Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung. Basel, Beltz, 1970.

Niggli, P. Allgemeinbildung und Einzelfächer auf Volks- und Mittelschule. In: Festschrift Dr. Hans Fischer. Biel, Graph. Anstalt Schüler, 1952.

Peeters, A. et F. Le professeur d'enseignement moyen. Liège, C. Thone, 1955.

Peretti, André de. Les contradictions de la culture et de la pédagogie. Paris, Ed. de l'Epi, 1969.

Piaget, Jean. Psychologie et pédagogie. Paris, Denoël, 1969.

Preissler, G. Allgemeinbildung. In: Lexikon der Pädagogik (Bern, Francke), Bd. 1, S. 22-25.

Repusseau, Jean. Homo docens. L'action pédagogique et la formation des maîtres. Paris, Bourrelrier-Colin, 1972.

Richardson, C.A. e.a. La formation du personnel enseignant. Paris, UNESCO, 1954.

Roller, Samuel. Vues prospectives. Neuchâtel, IRDP, Commission pour la formation des maîtres de demain, 1971.

Roth, H. Pädagogische Anthropologie. 2 vol. Hannover, Schroedel, 1966-1971.

Schmid, K. Ziele und Grenzen einer Modernisierung der Schule. In: Schweizer Lehrerzeitung (Zürich), 115, 1970, H. 45.

Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire. Semaine d'études, Genève 67. Aarau, Sauerländer, 1968.

Syndicat national des instituteurs. L'école fondamentale. Paris, Soc. univ. d'éditions et de librairie, 1973.

Tausch, R. u. A.M. Erziehungspsychologie. Göttingen, Hogrefe, 1971.

Tendances nouvelles de la formation et des tâches des enseignants. Rapports de synthèse. Paris, OCDE, 1974.

Tendances nouvelles de la formation et des tâches des enseignants. Expériences nationales. Paris, OCDE, 1974.
Suède. - Etats-Unis. - Belgique, France, Royaume-Uni.

Thomas, Jean. Des maîtres pour l'école de demain. Paris, UNESCO, 1966.

Tuggener, Heinrich. Der Lehrer. Studien über Stand, Beruf und Bildung des Volksschullehrers. Zürich, EVZ-Verlag, 1962.

Tuggener, Heinrich. Lehrerstand - Lehrermangel. Zürich, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 1966.

Von der Lieth, E. Die schweren und leichten Schulfächer. In: Gymnasium Helveticum (Aarau), 27, 1973, H. 3.

Weiss, Jacques. La différenciation des enseignements. Neuchâtel, IRDP, 1973.

Wurzbacher, G. Die Familie als Sozialisationsfaktor. Stuttgart, Klett, 1968.

III. STRUCTURE DE BASE DE LA FORMATION DES MAÎTRES

1. Les institutions et les structures

1.1 Hier et aujourd'hui

Au 19ème siècle déjà deux tendances s'affrontaient en Suisse à propos de la formation des maîtres: fallait-il mener de front la formation générale et la formation professionnelle ou valait-il mieux que le futur maître acquière d'abord une formation générale complète avant de se former sur le plan professionnel ?

Dès 1847, à l'école normale de Wettingen, internat à la discipline rigoureuse comme il en existait alors plusieurs, Augustin Keller inculquait aux normaliens les connaissances nécessaires à l'exercice de leurs futures tâches sociales. A la même époque, quelque vingt ans plus tôt, à Bâle, le professeur Hanhart exigeait du futur maître une formation intellectuelle polyvalente dans le cadre d'une école secondaire "moderne", suivie d'une formation professionnelle acquise à l'université ou à l'école normale.

L'opposition entre ces deux conceptions a souvent freiné, sinon fait échouer, les tentatives de réforme. Des améliorations ont néanmoins été apportées çà et là. Certains cantons ont prolongé la durée des études à l'école normale; d'autres ont séparé la formation générale de la formation professionnelle. On trouvera des informations plus détaillées dans: "Der Ausbildungsgang der Lehrer" (Frey 1970) et "Die Lehrerbildung in der Schweiz" (Frey 1969).

1.2 A l'étranger

En Allemagne, après les "Pädagogische Akademien", ce sont les "Pädagogische Hochschulen" qui ont assuré la formation des maîtres. Ces dernières sont peu à peu intégrées dans les universités; ce phénomène montre l'importance accordée au caractère scientifique de la formation. On a prolongé la formation théorique de 4 à 6, voire 8 semestres, mais on n'a pas trouvé jusqu'ici de solution satisfaisante pour la formation pratique.

En Autriche on a transformé les instituts de formation existants en "musisch-pädagogische Realgymnasien" et confié dès 1968 la formation professionnelle à des académies pédagogiques où les études s'étendent sur deux ans. On recherche actuellement des solutions intermédiaires entre l'université et l'ancienne école normale.

En France, les maîtres primaires sont formés dans des écoles normales, auxquelles on accède après 9 années de scolarité. Une autre filière est offerte aux détenteurs d'un baccalauréat: une formation professionnelle de deux ans.

En Italie, après 8 ans de scolarité, on entre pour 4 ans à l'"istituto magistrale". Une prolongation d'une année a été décidée, mais n'est pas encore réalisée.

1.3 Principes généraux

Un modèle uniforme pour l'ensemble de la Suisse ne conviendrait pas à notre système fédéraliste. Tant que la multiplicité des structures n'oppose pas d'obstacles sérieux à la réforme et à la coordination, il n'y a aucune raison de songer à une unification sur le plan institutionnel.

En fait le nombre des cheminements et les particularités de nos établissements constituent un élément positif en soi. C'est pourquoi la Commission a adopté la position suivante: les instituts de formation conservent toute liberté sur le plan de l'institution et de l'organisation, mais s'imposent des exigences communes en ce qui concerne les contenus. On respecte ainsi la diversité des filières et on laisse aux cantons la possibilité d'entreprendre les expériences et les réformes qu'ils jugent nécessaires. Quant aux objectifs des plans d'études, ils seront identiques pour tous.

Prolongation de la formation professionnelle

C'est une des options essentielles de notre rapport. Le plan d'études proposé est conçu pour une formation professionnelle de deux ans, à répartir sur trois ou quatre années à l'école normale.

Equivalence de formation pour tous les ordres d'enseignement

La Commission estime que chaque étape du développement de l'enfant a ses problèmes et ses particularités. Du point de vue pédagogique les premiers degrés ont une influence décisive. Aussi la Commission propose-t-elle que tous les maîtres, quel que soit le degré où ils enseignent, bénéficient d'une formation pédagogique et didactique de durée et de valeur équivalentes; une telle mesure aura une incidence sur les traitements.

La formation de base doit donner à chacun la possibilité d'enseigner à tous les degrés de la scolarité obligatoire, soit de la 1ère à la 9ème année. Une spécialisation peut intervenir au cours de la 2ème année de formation.

Deux filières possibles: l'école normale et la formation après la maturité

Si l'on admet que le maître primaire doit posséder une culture générale équivalente à celle que dispensent les établissements délivrant un certificat de maturité, on se trouve devant l'alternative suivante: ou la formation générale de l'école normale atteint le niveau de la maturité, ou la formation professionnelle fait suite à celle-ci. Sur le plan institutionnel, la Commission retient deux types de formation de base: l'école normale et la formation après la maturité. Il est évident que dans le premier cas les 4 ou 5 ans actuellement à disposition ne suffisent pas pour atteindre le niveau envisagé. Les 5 ans dont on se contentera à titre provisoire seront portés à 6 ans dans un avenir relativement proche.

Le rapport décrit les deux voies de formation avec leurs avantages et leurs inconvénients.

Période d'adaptation à la profession et service d'aide aux jeunes maîtres

La Commission recommande de délivrer aux maîtres qui achèvent leurs études un diplôme provisoire pour une ou deux années, durant lesquelles ils devront faire leurs preuves. Un service d'aide leur sera assuré durant cette période (cf. chapitre V. 2).

Formation complémentaire et possibilités de spécialisation

Si au cours de cette période le jeune maître a donné satisfaction, il est mis au bénéfice d'une nomination définitive pour le degré élémentaire et moyen (de la 1ère à la 5ème ou 6ème année). Pour les degrés 7, 8 et 9 une formation complémentaire s'avère nécessaire: celle-ci existe dans certains cantons pour les futurs maîtres de gymnase. Mais on y fait généralement porter l'accent sur des informations d'ordre professionnel au détriment des problèmes pédagogiques et didactiques.

Une spécialisation s'impose à l'avenir aussi pour les degrés inférieur et moyen, qui n'échappent pas plus que les autres aux besoins d'un perfectionnement; après une expérience d'une certaine durée, un approfondissement des problèmes inhérents à ces degrés ne peut être que bénéfique. Il faut éviter à tout prix que des enseignants disposés à entreprendre une formation complémentaire quittent cet ordre d'enseignement parce qu'ils n'y trouvent pas d'occasion de perfectionnement. La possibilité d'une spécialisation doit être offerte aux maîtres de tous les degrés. Une formation complémentaire peut être exigée des enseignants qui collaborent à la formation des futurs maîtres ou qui fonctionnent comme conseillers pédagogiques.

Formation complémentaire et unités capitalisables

Le chapitre V.4 traite de la formation complémentaire. Le système d'unités capitalisables repose sur l'idée suivante: le détenteur d'un brevet d'enseignement peut acquérir en tout temps des qualifications nouvelles qui lui permettent d'obtenir de l'avancement aussi bien dans son propre degré d'enseignement que dans un autre. Ajoutées les unes aux autres, elles constituent son profil de formation. Le maître a ainsi la possibilité d'obtenir des diplômes spéciaux ou un grade universitaire. A Genève par exemple, le brevet d'enseignant et 5 ans de pratique équivalent à une demi-licence en pédagogie, soit à 18 unités capitalisables. Vingt-cinq de ces unités sont exigées pour la licence.

Trois types de formation complémentaire peuvent être envisagés :

- celle qui porte sur les degrés d'enseignement (exemple: degré moyen);
- celle qui touche aux fonctions (exemple: conseiller pédagogique);
- celle qui est propre aux disciplines (exemple: histoire).

Les maîtres qui désireront poursuivre leurs études auront ainsi à leur disposition des possibilités de perfectionnement variées et intéressantes. Cette diversification comportera un autre avantage: elle stimulera et enrichira leur collaboration. A ceux qui craindraient qu'elle ne conduise à un nivellement des catégories d'enseignants, nous répondrons que grâce à elle, le prestige du maître ne se mesurera plus à l'âge ou à l'intelligence des élèves auxquels il dispense son enseignement, mais à sa compétence et à ses qualifications.

Formation continue

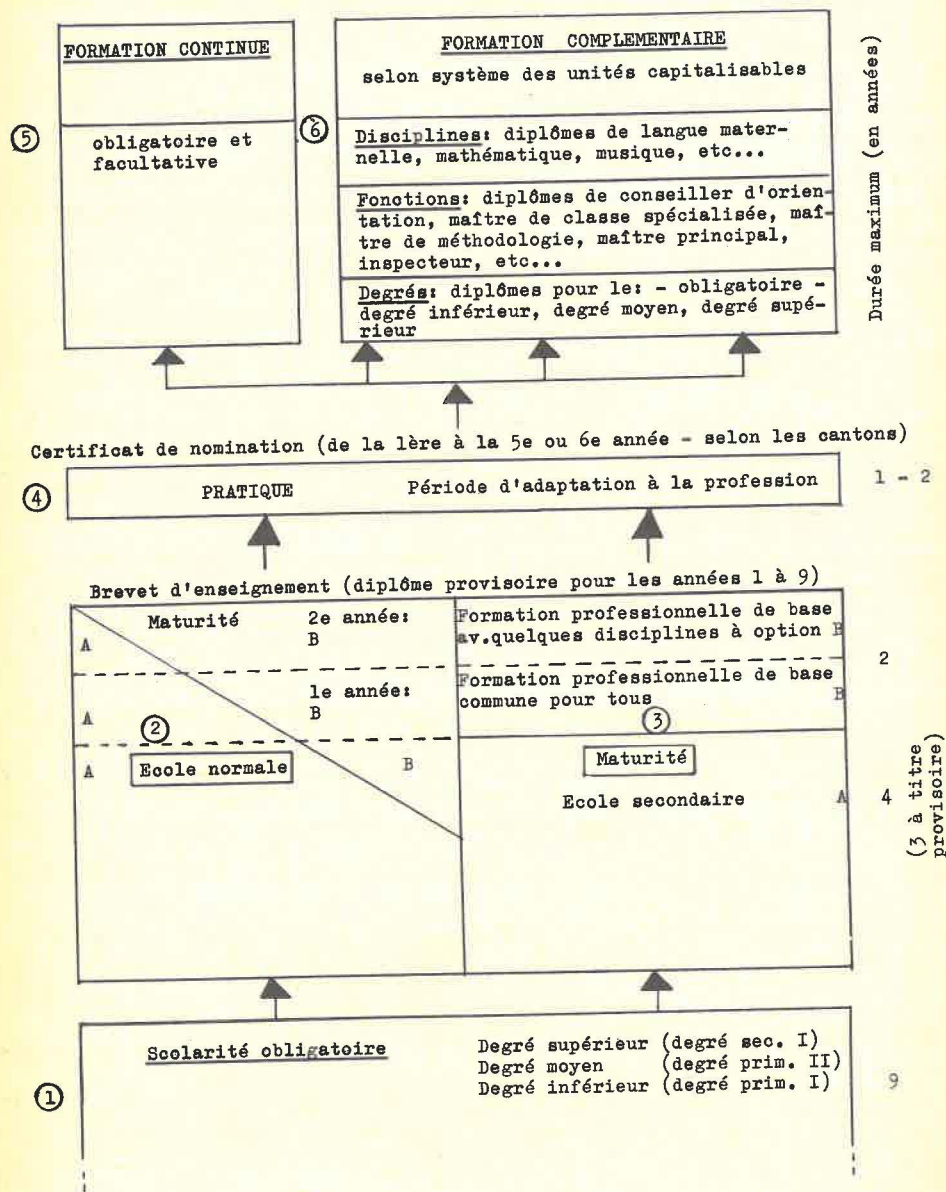
La formation continue, obligatoire ou facultative, est indispensable; elle permet à l'enseignant de se familiariser avec les innovations et de parfaire ses connaissances. La collaboration à la réforme constitue un sujet d'activité intéressant; c'est pour lui un excellent moyen de se sensibiliser à ces problèmes.

La formation continue doit être coordonnée de façon étroite et constante avec la formation de base.

1.4 Structures

Le schéma suivant présente les structures de la formation des maîtres, telles qu'elles résultent des réflexions qui précèdent.

Schéma 4 Formation des maîtres de demain



Commentaires relatifs au schéma de formation

1. Scolarité obligatoire

La scolarité obligatoire comprend 9 années. Il est prévu un degré moyen, ce que n'envisage pas 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 deux premières années 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 seconde année offre des possibilités de choix sur le plan des disciplines et des degrés. Le brevet d'enseignement décerné au terme de ces deux années est valable pour les degrés 1 à 9 et pour la première ou les deux premières années d'activité professionnelle.

4. Période d'adaptation à la profession (Berufseinführung)

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 également 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.

1.5. Les deux filières

Les chapitres suivants présentent les deux types classiques de formation des maîtres, celle qui est offerte par l'école normale et celle qui s'acquiert après l'obtention de la maturité. La Commission considère les deux filières comme équivalentes, chacune comportant ses avantages et ses inconvénients. Les textes ont été rédigés par des partisans convaincus de la valeur de leur système et parfois formellement opposés à l'autre. Certains adeptes de la formation après la maturité vont jusqu'à remettre en question, à long terme, l'existence des écoles normales. Ce chapitre se présente donc sous la forme de deux plaidoyers.

2. L'école normale

2.1 Principes de base

La formation à l'école normale est caractérisée par une étroite liaison entre la théorie et la pratique d'une part, entre la formation générale et la formation professionnelle d'autre part. C'est sur ce principe qu'est fondée l'école normale que nous préconisons. Celle-ci reçoit les élèves à partir de seize ans (en règle générale après neuf ans de scolarité) et les conduit au diplôme en six ans (cinq ans à titre provisoire). Au début elle a les caractéristiques d'une école secondaire puis, au cours des deux dernières années, elle tend à devenir un établissement d'un genre plus universitaire.

Les écoles normales actuelles ne réalisent qu'en partie ce programme. La description qui suit n'est donc pas un reflet de la situation actuelle, mais la préfiguration d'une réalisation nouvelle.

2.2 Organisation et contenus

Si l'on veut mener de front la formation générale et la formation professionnelle, il est évident qu'une unité de vues au niveau de la direction et du corps enseignant s'impose. Plusieurs variantes sont possibles sur le plan de l'organisation générale :

- l'école normale comprend une section inférieure (Unterseminar) et une section supérieure (Oberseminar);
- l'école normale ne comprend pas de subdivisions;
- les deux sections ont une durée égale (3 ans);
- les deux sections n'ont pas la même durée;
- la section inférieure conduit à l'obtention d'un diplôme;
- ce diplôme permet d'accéder à la section supérieure, éventuellement à une autre école secondaire ou à certaines professions à déterminer.

Dans tous les cas certaines priorités sont maintenues: celle des disciplines de formation générale dans la section inférieure, celle de la formation professionnelle dans la section supérieure.

La liaison entre les deux sections doit être assurée dans tous les domaines, mais la collaboration doit être particulièrement étroite entre les maîtres de la formation générale et ceux de la formation professionnelle. Quant aux dimensions de l'établissement, nous renvoyons le lecteur aux remarques formulées au chapitre III. 3.3.

Le choix des disciplines de nos écoles secondaires et de nos gymnases a un caractère très traditionnel. Les écoles normales ont la chance de pouvoir élargir ce programme par l'intégration de la pédagogie et d'autres sciences de l'éducation.

Par ailleurs l'implantation de l'école normale dans le cadre de l'enseignement secondaire ne pose aucun problème face aux propositions de la Commission pour l'enseignement secondaire de demain. Le futur maître suivrait d'abord le degré intermédiaire (10ème et 11ème années), puis la filière socio-pédagogique du degré terminal (12ème et 13ème années), enfin les deux années de l'institut de formation.

Nul ne contestera que la formation doit être axée sur la profession; il faut veiller pourtant à ne pas limiter l'horizon du futur instituteur. Sa culture générale doit être étendue, largement ouverte à tous les aspects de la vie et en particulier aux relations humaines. C'est dans cette perspective que l'école normale doit concevoir sa formation. Il ne s'agit pas seulement de faire une place à quelques disciplines artistiques, comme certains le prétendent, mais d'offrir une formation générale préparant à une activité éminemment humaine.

On ne saurait passer sous silence les points communs que possèdent l'école primaire et l'école normale. Plusieurs disciplines de formation générale enseignées aux normaliens comprennent des éléments du programme primaire, les chansons et les notions tirées de l'étude du milieu par exemple. Ainsi, au moment où le futur maître fait ses premières expériences dans une classe, un certain nombre de connaissances lui sont déjà familières. D'autres relations existent au sein du personnel enseignant, en particulier entre les professeurs de didactique et les maîtres de la section inférieure.

Les nouvelles dispositions de l'ORM érigent le dessin et la musique au rang de disciplines de maturité. Comme l'instituteur est appelé à les enseigner, l'école normale doit vouer un soin particulier à l'éducation musicale et aux activités créatrices. Il convient d'y ajouter l'écriture ainsi que l'éducation physique avec ses branches annexes (natation, ski, camps, etc.). Quant à la langue maternelle, elle reste un moyen de communication privilégié, dont la connaissance doit être très approfondie. On lui accordera toute l'attention qu'elle mérite, sans oublier la linguistique et la psycholinguistique.

Ces considérations expliquent les différences que présente le programme de l'école normale par rapport à celui des autres écoles secondaires. En première année, quelques heures sont consacrées chaque semaine, dans une proportion plus forte qu'au gymnase, aux disciplines artistiques ainsi qu'à certaines branches de la formation professionnelle comme l'écriture. Plus tard apparaissent la psychologie, la pédagogie et la didactique. Enfin, au cours des dernières années, les disciplines de culture générale sont, sinon abandonnées, du moins fortement réduites au bénéfice de la formation professionnelle.

Les problèmes d'évaluation sont traités au chapitre IV.7. Qu'il suffise de signaler ici un procédé peu utilisé, mais réalisable à l'école normale: faire subir un examen de connaissances à un normalien sous la forme d'une leçon donnée en classe.

2.3 Principes didactiques

Les comportements pédagogiques acquis au cours des études résistent à la routine dans la mesure où ils font partie intégrante de la personnalité du jeune enseignant. Seule une formation de longue durée permet une telle assimilation. L'école normale, avec ses 5 ou 6 ans d'études, offre cette possibilité. C'est vrai aussi pour la méthodologie, qui gagne à être exercée longuement, à petites doses et à un âge où l'esprit est encore malléable.

L'école normale offre aussi d'autres avantages, rarement présents en d'autres circonstances :

- l'approche progressive de la réalité scolaire, qui permet au normalien de confirmer le choix de sa profession ou de s'en détacher;
- le contact précoce avec les enfants sous forme de leçons ou de stages, avec toutes les possibilités d'observation inhérentes à ces situations;
- l'éveil du sens des responsabilités, grâce au contact avec les maîtres, grâce aux charges assumées dans les internats, grâce aussi à l'aide apportée par les aînés à leurs camarades plus jeunes;
- l'entraînement à l'autonomie, grâce aux problèmes qu'il faut résoudre, les solutions qu'il faut imaginer, la documentation qu'il faut rassembler et utiliser à bon escient;
- l'accent porté sur la connaissance du milieu immédiat, si nécessaire au maître d'école;
- la vue globale de l'enseignement.

L'école normale présente enfin l'avantage de pouvoir intéresser les élèves non seulement à la matière, mais aussi à la méthode appliquée par le maître. Dès la section inférieure, celui-ci leur explique les raisons qui l'ont conduit à adopter telle méthode. Il renforce ainsi leurs motivations.

2.4 Professeurs et élèves

L'école normale exige des professeurs un engagement très complet, aussi bien dans leurs relations avec les élèves que dans leur enseignement. Leur état d'esprit, leur sens du devoir, leurs efforts pour favoriser les contacts humains ont souvent une influence bénéfique sur les normaliens, dont ils prennent en charge la formation sous tous ses aspects.

Celui qui enseigne à l'école normale doit être capable et désireux de collaborer; cette exigence est particulièrement contraignante pour le maître de la section inférieure, qui a une double liaison à assurer: avec ses collègues de la section supérieure d'une part, avec les maîtres de la formation professionnelle d'autre part. Le contact direct avec les élèves de l'école primaire, l'aide aux jeunes maîtres et sa fonction dans le cadre de la formation continue lui permettent de vérifier si son enseignement répond aux besoins du maître primaire et l'aide à déterminer les améliorations à apporter. Ces activités annexes justifient une réduction du nombre d'heures d'enseignement.

On reproche parfois à l'école normale de confronter aux problèmes pédagogiques des élèves trop jeunes; entre 16 et 19 ans, les jeunes gens n'auraient pas la maturité souhaitée. Les expériences des psychologues et des mouvements de jeunesse prouvent le contraire. Les adolescents de 16 à 19 ans sont particulièrement ouverts aux problèmes de psychologie et à la connaissance de l'homme. Beaucoup d'entre eux prennent des responsabilités dans les sociétés de jeunes. Mais les aptitudes pédagogiques et sociales ne se développent pas spontanément; elles s'épanouissent à la suite d'expériences vécues et provoquées par le milieu environnant. Comme de nos jours ce dernier les favorise rarement, une école orientée vers les problèmes d'éducation peut jouer un rôle décisif.

Dans un autre ordre d'idées, la fatigue scolaire, dont les gymnasiens se plaignent fréquemment, est plus rarement ressentie par les normaliens. Faut-il en chercher l'explication dans la perspective de la profession toute proche ?

L'école normale représente aussi un moyen de recrutement non négligeable. Sans elle certains jeunes gens ne deviendraient jamais instituteurs, rebutés qu'ils seraient par la forme abstraite des études gymnasiales. Cette exclusion serait regrettable, car l'enseignement au niveau primaire est fondé avant tout sur l'observation et sur le contact avec la réalité. De tout temps l'école normale a permis aux jeunes issus des classes modestes de s'élever dans l'échelle sociale. Elle assure ainsi, pour ceux qui la fréquentent, l'égalité des chances dont on parle tant aujourd'hui.

2.5. Accès à l'université

Le canton de Berne a l'intention d'instituer à l'école normale un système de disciplines scientifiques à option, qui permettrait aux élèves méritants d'accéder à l'université. Selon d'autres instances l'école normale

devrait conduire tous les élèves à la maturité. On peut leur objecter que si l'université accorde l'équivalence de la maturité au brevet d'enseignement, l'école normale doit en assumer la responsabilité et préparer tous ses élèves en conséquence. Or elle ne peut en aucun cas prendre cet engagement avec une durée de formation de quatre ou cinq ans.

Aligner la formation normalienne sur la gymnasiale pour tous les élèves soulève une autre objection: la tenue d'une classe de jeunes enfants n'exige pas les mêmes qualités que l'étude de phénomènes scientifiques au niveau universitaire.

Les partisans d'un certificat de maturité pour tous les normaliens insistent sur la nécessité d'ôter à la profession son caractère d'impasse. Ils font valoir en outre qu'un tel certificat accroîtrait les exigences, renforcerait le prestige de l'école normale et rendrait du même coup la profession plus attrayante.

La Commission pense contribuer à résoudre ce problème en proposant ce qui suit: le candidat qui a suivi avec succès les 6 années de l'école normale (après neuf ans d'école primaire) obtient un diplôme de maître primaire; celui-ci est équivalent à la maturité et donne accès à l'université, à condition toutefois que le niveau minimum soit atteint dans les disciplines exigées par l'ORM.

Les écoles normales dont l'enseignement s'étend sur cinq ans restent libres d'organiser leurs programmes de manière à conduire tous leurs élèves au certificat de maturité ou d'octroyer ce dernier exclusivement à ceux qui complètent leurs études dans cette perspective.

2.6 Problèmes

Choix professionnel précoce

L'entrée à l'école normale après neuf ans d'école primaire implique le choix de la profession à 15 ou 16 ans. Certes il est possible par la suite d'accéder à d'autres écoles ou d'autres professions, mais ce transfert ne saurait s'effectuer sans perte de temps. Cette situation peut inciter certains à embrasser la carrière à titre d'essai ou à persévérer à tout prix, d'où un encombrement éventuel de l'école normale ou de la profession.

On remédierait à cette situation en décernant un diplôme cantonal après la section inférieure et une maturité cantonale au terme du degré terminal (cf. rapport "Ecole secondaire de demain", p. 109).

Isolement

Le fait que, dès leur seizième année, les futurs maîtres d'école vivent quasiment en vase clos et ont peu de contacts avec les autres étudiants, peut entraîner un repliement excessif sur soi-même ou un complexe d'infériorité.

Efforts simultanés dans deux secteurs

Le contact précoce avec la pratique, l'enseignement de disciplines à peine assimilées, la manière d'aborder la théorie au travers de la pratique risquent d'aboutir à la superficialité: des matières peu approfondies, des connaissances fragmentaires, une culture à bon marché.

On peut pallier cet inconvénient par une formation professionnelle qui ne se limite pas à l'aspect technique, mais vise aussi l'épanouissement de la personnalité.

Pour toutes ces raisons, la Commission considère que le principe d'une formation de quatre ans est dépassé et que cinq ans ne sauraient suffire. En revanche, si la durée est portée à six ans, le cheminement par l'école normale vaut la peine d'être maintenu parallèlement à la formation après la maturité.

2.7 Résumé

1. La formation à l'école normale prévoit une interpénétration sur deux plans: la théorie et la pratique d'une part, la formation générale et la formation professionnelle d'autre part.
2. Les écoles normales d'une durée de 6 ans conduisent tous leurs élèves à la maturité. Celles qui se limitent à 5 ans prennent les mesures nécessaires pour rendre le certificat de maturité accessible à tous ou ne le délivrent qu'aux normaliens ayant complété leurs études par des cours facultatifs ou des cours à option.
3. L'école normale se subdivise en principe en deux sections: le degré inférieur (Unterseminar) et le degré supérieur (Oberseminar); au terme du degré inférieur on peut établir un pronostic assez sûr sur les aptitudes à l'enseignement. Ceux qui en sont dépourvus doivent avoir une possibilité de raccordement à d'autres professions.
4. La perspective de la profession et les contacts avec la classe renforcent la motivation pour les disciplines de formation générale et favorisent l'épanouissement des qualités sociales et pédagogiques.

5. L'enseignement des disciplines de formation générale est conçu de manière à sensibiliser les normaliens à la didactique.
6. Le maître d'école normale reste en contact étroit et constant avec l'enseignement primaire. Il peut ainsi vérifier dans quelle mesure ses cours sont adaptés aux exigences actuelles.
7. Etant donné les tâches supplémentaires auxquelles il est astreint, le maître d'école normale a droit à une réduction du nombre d'heures d'enseignement.
8. L'école normale représente une possibilité de promotion pour les jeunes issus de couches sociales moins favorisées.
9. L'accès à l'université doit être garanti aux normaliens qui satisfont aux conditions d'admission.

3. La formation après la maturité

3.1 Principes de base

La formation après la maturité est de niveau universitaire; cela ne signifie pas qu'elle possède toutes les caractéristiques de cette institution. Elle existe depuis de nombreuses années dans plusieurs de nos cantons. Elle a été introduite plus récemment dans certaines villes, parallèlement à l'école normale. Elle se distingue essentiellement de cette dernière par le fait que la formation générale et la formation professionnelle sont dissociées, ainsi que par les aspects suivants :

- elle a pour objectif essentiel la préparation professionnelle;
- les enseignants sont pour la plupart des spécialistes de la formation professionnelle;
- les étudiants sont en possession d'un certificat de maturité;
- pendant toute la durée de la formation une alternance est possible entre les cours et les exercices, d'où une liaison permanente entre la théorie et la pratique.

3.2 Contenus

A l'école normale la conduite simultanée de la formation générale et de la formation professionnelle aboutit souvent à une surcharge. Cet inconvénient est moindre après la maturité, où tous les efforts sont concentrés sur la formation professionnelle.

La subdivision en secteurs, quant à elle, reste la même :

- les sciences de l'éducation;
- la didactique;
- les disciplines artistiques;
- les disciplines de formation générale (Fachstudium);
- la pratique.

On trouvera au chapitre IV. 4 la description de ces différents domaines. Nous nous arrêterons ici sur la formation générale. Le fait qu'elle soit assurée par le gymnase ne dispense pas l'institut de formation d'y revenir plus spécialement dans les disciplines où apparaissent des lacunes: en tout premier lieu la langue maternelle. Les gymnasiens ont en général des connaissances approfondies des problèmes littéraires, esthétiques et philosophiques, mais sont souvent incapables de s'exprimer avec aisance et de façon correcte; les erreurs de syntaxe, les fautes d'orthographe, le langage négligé ou mal adapté à l'âge des enfants ne sont pas denrées rares. C'est donc une obligation pour les instituts de formation que de faire une place à l'expression orale et écrite. Il faut y ajouter des matières peu honorées au gymnase, mais nécessaires aux futurs maîtres, comme la phonétique, la linguistique et la psycholinguistique.

Dans le domaine de l'environnement, on constate un phénomène analogue. Au gymnase la biologie, la géographie et l'histoire ne sont pas rattachées au milieu dans lequel vivent les enfants; c'est pourtant ce milieu qu'ils seront appelés à découvrir avec leur maître. L'étude de l'environnement s'avère donc indispensable à l'institut de formation si l'on veut rendre les étudiants capables de maîtriser ce secteur.

Quant aux disciplines artistiques (éducation musicale, éducation physique, activités créatrices), elles méritent une attention particulière. Indispensables au développement harmonieux des enfants, elles présentent l'avantage d'associer la formation professionnelle, la formation de la personnalité et la culture générale.

Il est souhaitable par ailleurs de laisser aux étudiants assez de temps libre pour la lecture, les spectacles, les concerts ou le sport. On leur offrira aussi des cours facultatifs, des cours à option et des cours destinés à combler les lacunes éventuelles.

3.3. Principes didactiques

Nous entendons par là tout ce qui touche à l'organisation de l'enseignement, aux contenus et aux méthodes propres à cette formation. Nous estimons que les principes suivants devraient être respectés: la qualité des contenus, l'adéquation des méthodes de travail, la liaison entre la théorie et la pratique et l'interdisciplinarité.

Les formes d'enseignement seront diversifiées: exposés fondamentaux, informations sur des sujets particuliers, conférences, travaux de groupe, exercices pratiques et stages. L'interpénétration de la théorie et de la pratique implique une étroite collaboration entre les responsables et les enseignants de tous les niveaux.

Quant à l'organisation des deux années de formation, elle doit rester très souple. Quatre semestres fixes avec de longues vacances universitaires sont à déconseiller; mieux vaut faire coïncider celles-ci avec celles des écoles primaires, ne serait-ce qu'en vue du travail dans les classes. Des unités d'enseignement de 6 à 8 semaines pourraient constituer aussi une solution intéressante.

A tous ces éléments doit correspondre une structure scolaire adéquate. Si l'on assimile la formation des maîtres à la formation universitaire, on court le risque d'appliquer les méthodes en usage dans les hautes écoles. Alors qu'à l'université un système de "self-service" établit souvent peu de relations entre l'enseignant et les étudiants, celles-ci jouent un rôle important dans le cadre qui nous préoccupe. La formation n'est pas seulement le produit d'un enseignement de caractère scientifique, elle réside tout autant dans les relations entre les étudiants et les professeurs. Cet aspect n'est pas sans influence sur les dimensions d'un institut de formation. S'il veut favoriser les contacts, il ne doit pas être trop vaste, mais représenter une "valeur pédagogique en soi", déclare Kerschensteiner. Pourtant ses dimensions seront suffisantes pour justifier l'engagement d'un nombre suffisant de professeurs qualifiés et permettre l'acquisition d'installations techniques modernes (TV en circuit fermé, terrains de gymnastique et de sports, laboratoires de langue, bibliothèques, etc.) avec le personnel qui s'y rattache: techniciens, bibliothécaires, secrétaires, préparateurs, etc.

On aboutit en fin de compte à une estimation d'environ 150 étudiants par année, soit 300 pour les deux ans de formation de base.

3.4 Professeurs et étudiants

Les professeurs doivent répondre aux exigences d'un institut de niveau universitaire. En ce qui concerne les qualifications, les conditions de travail et l'organisation générale, nous renvoyons le lecteur au chapitre V.8. Les professeurs se verront confier aussi des tâches dans la formation continue, la formation complémentaire ou l'assistance aux nouveaux brevetés. De cette manière est assurée la coordination entre la formation de base et les autres institutions.

On s'engageait volontiers dans la carrière, autrefois, à 14 ou 15 ans. Aujourd'hui pour toutes sortes de raisons, l'adolescent qui désire poursuivre ses études choisit de préférence la filière aboutissant à la maturité. Et l'instabilité professionnelle n'encourage pas à un choix précoce. Nous savons par ailleurs que l'engagement dans le domaine social ou pédagogique comporte des risques s'il est pris avant la fin de l'adolescence. Il n'y a aucune raison, en définitive, d'entrer dans l'enseignement plus tôt que dans les professions médicales ou juridiques.

La plus grande maturité du jeune homme de 20 ans par rapport à l'adolescent de 16 ans est un avantage précieux, aussi bien lors du choix de la profession qu'en cours de formation. Le futur enseignant qui a fréquenté d'abord l'enseignement secondaire a fourni un effort, grâce auquel il pourra étudier par lui-même la littérature se rapportant aux problèmes traités et se faire une opinion plus personnelle.

On a parlé plus haut de la médecine et du droit. C'est l'occasion de mettre en évidence le fait que les instituteurs passant par la maturité restent mêlés à leurs camarades qui envisagent d'autres carrières. Ils ont ainsi le privilège de poursuivre leurs études pendant plusieurs années encore avec des camarades qui ont d'autres goûts, d'autres intérêts et d'autres intentions professionnelles. La formation après la maturité évite en fin de compte une espèce de ségrégation professionnelle prématurée.

Les expériences réalisées en Bavière et en Autriche sont confirmées par les nôtres. En 1943 lors de la création de l'Oberseminar de Zurich on considérait la nouvelle section, destinée à recevoir les élèves porteurs d'une maturité, comme une annexe de l'école normale; aujourd'hui elle est sensiblement plus importante que la section destinée aux élèves provenant de l'Unterseminar; en outre elle est fréquentée par un nombre plus élevé de jeunes gens que de jeunes filles. Partout où cette solution a été

adoptée les effectifs de la section "maturité" sont en augmentation. A Lausanne par exemple les classes de formation pédagogique assurent la formation de deux maîtres sur cinq, c'est-à-dire plus que chacune des trois écoles normales. N'est-ce pas la preuve que la formation des enseignants au niveau supérieur est séduisante et élargit les possibilités de recrutement ?

Enfin, pour que cette formation soit vraiment efficace et déploie tous ses effets, deux mesures doivent être prises: le développement des services d'orientation professionnelle dans l'enseignement secondaire et l'établissement d'une sélection lors de l'admission à l'institut ou au cours du premier semestre. Les candidats éliminés ont la possibilité, grâce à leur maturité, d'entreprendre d'autres études.

3.5 Liaison avec la formation complémentaire

Grâce à son niveau universitaire, l'institut de formation peut aisément harmoniser les études avec les programmes de formation complémentaire, notamment en ce qui concerne les disciplines et les degrés d'enseignement. En conséquence, pourquoi les professeurs en fonction dans l'une des institutions n'enseigneraient-ils pas dans l'autre ?

Cette harmonisation est possible à deux conditions: dans la mesure où les plans d'études des deux formations sont élaborés par les responsables en étroite collaboration, et pour autant que les règlements en vigueur dans tous les ordres d'enseignement garantissent le principe des unités capitalisables et les possibilités de transfert d'un ordre d'enseignement dans l'autre. L'équivalence des formations de tous les enseignants passera ainsi peu à peu au niveau des faits.

3.6 Résumé

1. La formation des maîtres en possession d'un certificat de maturité est confiée à des instituts de niveau universitaire.
2. La formation générale étant assumée par l'enseignement secondaire, les instituts mettent l'accent sur la formation professionnelle.
3. L'organisation de l'enseignement reste souple; le programme obligatoire est complété par des cours facultatifs et des cours à option en rapport avec les intérêts des étudiants.
4. Des cours sont prévus pour combler les lacunes dans trois secteurs: la langue maternelle, l'environnement et les disciplines artistiques.

5. Etant donné l'importance que revêtent les relations humaines pour l'enseignant, une grande attention doit être portée aux dimensions de l'institut et à la collaboration de tous les responsables.
6. Après la maturité l'étudiant s'engage dans la profession de façon plus réfléchie qu'au moment de l'adolescence.
7. Le problème de la sélection doit faire l'objet d'une étude approfondie, aussi bien à l'admission qu'au début de la formation.
8. Des liaisons sont à envisager entre la formation initiale et la formation complémentaire, à commencer par l'élaboration de règlements et de plans d'études pour la formation des maîtres de tous les ordres d'enseignement.

4. Le gymnase socio-pédagogique

Les gymnases dispensent une culture générale axée en général sur des disciplines (langues anciennes, langues modernes, mathématique, sciences économiques) dont l'importance n'est pas primordiale pour de futurs instituteurs. En outre de nouvelles sections, rendues nécessaires par l'évolution technique et scientifique, se sont ajoutées au gymnase classique du 19ème siècle. Ces dernières années ce sont les aspects sociologiques de la vie qui ont pris de plus en plus d'importance: les sciences sociales subissent un développement considérable et les professions correspondantes sont de plus en plus diversifiées. C'est dire que les travailleurs sociaux, comme les enseignants, ont besoin d'une formation de plus en plus poussée. Aussi un gymnase offrant un large éventail de disciplines, englobant à la fois sciences sociales et disciplines artistiques, serait-il particulièrement adapté aux besoins des uns et des autres. Ce gymnase socio-pédagogique correspondrait à peu près à la section inférieure de nos écoles normales, dont il adopterait les principes pour initier les intéressés à l'enseignement. Pour le reste le plan d'études actuel du type B sans latin ou sans troisième langue obligatoire conviendrait. Ce type de gymnase devrait pour le moins ouvrir l'accès aux Facultés des lettres et des sciences.

Pour éviter qu'il ne devienne un chemin facile pour des éléments médiocres, il serait soumis à des exigences précises, notamment pour la langue maternelle, les disciplines artistiques et l'initiation aux problèmes pédagogiques et sociologiques. Cette solution comblerait aussi une lacune, en ce

sens qu'elle permettrait à des jeunes gens attirés par l'aspect humain, social ou artistique de la vie d'acquérir une bonne culture générale sans être orientés nécessairement vers l'enseignement.

5. Les cours de reconversion

Les cours de reconversion permettent à des personnes ayant exercé une autre profession de passer dans l'enseignement. On en a contesté la raison d'être. Plaider en leur faveur nuirait aux cheminements normaux que décrit notre rapport. Chaque canton sera néanmoins confronté à ces problèmes et se verra contraint de se prononcer sur la solution à adopter. Nous proposons d'appliquer les principes suivants :

1. Les cours de reconversion répondent aux vocations tardives et offrent une chance aux personnes qui ont des dons pédagogiques, mais qui sont engagées dans d'autres professions.
2. La détermination des aptitudes est primordiale. Revêtent une valeur très positive les motivations socio-pédagogiques, une bonne culture générale, des connaissances approfondies dans un secteur déterminé, de la facilité pour l'étude. Doivent être écartés en revanche des candidats avec une capacité d'études limitée, une culture générale au-dessous de la moyenne, ou présentant des motivations insuffisantes (désir d'enseigner comme compensation à un échec dans les études ou la profession, moyen de gravir un échelon dans la hiérarchie sociale).
3. Les cours de reconversion sont des études à plein temps et s'étendent sur au moins quatre semestres. Comme les intéressés parviennent au seuil de ces études avec des niveaux de connaissances très différents les uns des autres, les cours sont fortement individualisés et organisés en fonction de ces niveaux; les cours à option occupent une place relativement importante.
4. Le plan d'études est en principe celui des deux filières normales (cf. chapitre IV). Les amendements qui y sont apportés doivent être bien définis, motivés et analysés quant à leurs répercussions possibles. Pour les premières années d'activité et la nomination définitive, on s'en tient aux principes exposés au chapitre V. 2.
5. Il est souhaitable que les organisateurs des cours de reconversion des différents cantons collaborent entre eux et avec les instituts de formation.

Bibliographie

Beckmann, H.K. Lehrerseminar - Akademie - Hochschule. Weinheim, Beltz, 1968.

Dottrens, Robert. La formation des instituteurs par les écoles normales. La formation professionnelle des instituteurs. Bruxelles, Dessart, 1966.

Les écoles normales, les études pédagogiques et les séminaires pédagogiques de la Suisse romande, leurs professeurs, leurs disciplines. Neuchâtel, IRDP, 1973.

Felten, Rolf von. Lehrer auf dem Weg zur Bildung. Das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung in den Anfängen der Lehrerbildung in der deutschen Schweiz. Bern, Lang, 1970.

Filloux, Jean-Claude. Sur la création d'une Université expérimentale centrée sur la formation de futurs enseignants. In: Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle (Paris), 1972, No 2.

La formation du corps enseignant primaire. In: Educateur (Montreux), 1972, No 16.

Frey, Karl u. Mitarb. Der Ausbildungsgang der Lehrer. Weinheim, Beltz, 1970.

Frey, Karl u. Mitarb. Die Lehrerbildung in der Schweiz. Weinheim, Beltz, 1969.

Goetschin, M.P. La formation dans les universités. In: Bulletin du GRETI (Lausanne), 1970, No 3.

Great Britain. Department of Education and Science. Teacher education and training. A report by a Committee of inquiry under the chairmanship of Lord James of Rusholme. London, 1972.

Hannoun, H.; Georges, G.; Toraille, R. e.a. La formation des maîtres. Paris, Ed. ESF, 1974.

Lang, L. Auf dem Wege zur neuen Lehrerbildung in den Pädagogischen Akademien. In: Die neue Lehrerbildung. Das neunte Schuljahr. Schule in Stadt und Land. Wien, Oesterreich. Bundesverlag, 1965.

Lomax, D. (Ed.): The education of teachers in Britain. London, Wiley, 1973.

Le rôle des universités dans la formation de base et le perfectionnement des enseignants. Extr. de Conseil de l'Europe, 5 mars 1970. In: Gymnasium Helveticum (Aarau), 24, 1969-70, No 8.

Schultze, W. (Hrsg.): Schulen in Europa. 3 vol. Weinheim, Beltz, 1969.

Sevry, J. Peut-on former des maîtres dans le supérieur. Compte rendu d'une expérience tentée en anglais à Montpellier. In: Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle (Paris), 1972, No 2.

Tuggener, Heinrich. Der Lehrer. Zürich, EVZ-Verlag, 1962.

Die Universitäten und die Lehrerbildung. Eine Dokumentation. 2 Hefte. (Erweiterter Sonderdruck der Hefte 2/1964 und 4/1965 der Zeitschrift für Pädagogik.) (Weinheim.)

IV. PLAN D'ETUDES DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

1. Généralités

La formation des maîtres a un caractère essentiellement professionnel. Elle se traduit ordinairement en termes d'objectifs, de contenus et d'organisation, mais elle se définit aussi par un processus de socialisation, au cours duquel le futur maître assimile la culture du groupe auquel il veut appartenir. La formation des maîtres ne repose donc pas seulement sur les programmes, mais aussi sur les interactions entre formateurs et élèves. Elle comporte en définitive trois aspects :

- les contenus et les programmes;
- la vie de l'établissement et les relations (institutionnelles et "informelles") entre professeurs et élèves;
- la tenue de classe et l'enseignement proprement dit.

Il est évident que le choix des objectifs et des contenus ne peut être abandonné à la tradition ou aux préférences personnelles. Seule une étude sérieuse peut en garantir la valeur. Certes la pédagogie est une science normative avec ses propres objectifs et contenus, mais elle est aussi tributaire d'autres exigences, les besoins quotidiens des maîtres d'une part, les influences extérieures d'autre part. Etant donné la diversité des conceptions de la vie et du monde, l'on peut se demander jusqu'à quel point et à quel niveau les objectifs peuvent être définis. Sur le plan des institutions, au niveau de chaque école ou dans le cadre des plans d'études ? Ou peut-on laisser chaque maître se fixer ses propres objectifs ? Ces problèmes ne sont pas près d'être résolus et il semble bien qu'en pédagogie la valeur scientifique des normes restera toujours relative.

2. Choix et définition des disciplines de la formation professionnelle

2.1 Ordonnance des contenus

Les contenus peuvent être déterminés et ordonnés selon divers points de vue :

- l'orientation scientifique;
- les groupements thématiques;
- les types d'activité.

L'orientation scientifique

Les disciplines de formation professionnelle doivent reposer autant que possible sur des données scientifiques. Il est inutile de chercher d'autres arguments en faveur de cette thèse, lorsqu'on songe à l'importance actuelle de la technique et de la science, à la tendance générale à harmoniser les disciplines scolaires avec les domaines scientifiques qui y correspondent, à l'obligation d'enseigner les moyens d'acquérir et d'utiliser des connaissances constamment remises en question.

Il n'est pas étonnant que l'accord sur de telles conceptions soit plus facile en matière de sciences naturelles que pour les sciences humaines. En choisissant comme objectifs d'enseignement les principes fondamentaux d'une science ou d'une discipline, on met délibérément l'accent sur la stimulation des capacités intellectuelles plutôt que sur l'information, sur le développement de la pensée plutôt que sur la mémorisation.

Un plan d'études de ce type est proposé dans l'ouvrage intitulé "Erziehungswissenschaftliches Begleitfachstudium nach Schwerpunkten - ein Versuch in Münster" (Bokelmann, Scheuerl, 1970). L'auteur distingue six secteurs :

a) Théorie des sciences (Wissenschaftstheorie) :

La problématique des normes et des jugements de valeur dans les systèmes pédagogiques: anthropologie et philosophie de l'éducation; aspects idéologiques, méthodologiques et historiques.

b) Didactique :

Modèles pour la didactique; plans d'études et recherches en matière de curriculum; approfondissement des didactiques spéciales.

c) Recherche empirique sur l'enseignement (empirische Unterrichtsforschung) :

Introduction à la statistique et aux méthodes de la recherche empirique en matière de pédagogie. Ces recherches s'efforcent de tirer un enseignement de l'observation de leçons.

d) Politique de l'éducation et organisation scolaire :

L'école en tant qu'institution sociale. L'organisation scolaire, ses aspects historiques et sociaux; problèmes de politique scolaire; administration scolaire; aspect économique de la formation; le maître, son rôle, sa motivation; la classe, groupe social; aspects juridiques.

e) Education et tenue de classe :

Les tâches du maître sous l'aspect de la relation pédagogique: introduction aux problèmes de comportement; principes fondamentaux de la psychologie génétique, psychologie de la motivation, dynamique de groupe; individualisation de l'enseignement, psychopédagogie, théorie du jeu, etc.

f) Pédagogie sociale :

Les institutions pédagogiques considérées comme moyens d'intégration sociale; sociologie de l'enfance et de la jeunesse; champs d'action de la pédagogie sociale, formation de la jeunesse, éducation familiale, éducation des adultes.

Les groupements thématiques :

Une deuxième façon de grouper les contenus consiste à les centrer autour de thèmes généraux, qui ne sont pas nécessairement issus de l'analyse de la profession. Les principaux thèmes proposés sont les suivants :

a) L'éducation.

b) Le développement de l'individu (enfance, adolescence, âge adulte).

c) L'enseignement et les processus d'apprentissage.

d) Les conditions sociales et psychiques nécessaires à l'éducation et à l'enseignement.

e) La structure interne des institutions pédagogiques, leur origine et leur efficience.

Les types d'activité

C'est une troisième manière de structurer un programme.

Exemples :

- évaluation des élèves;
- école et milieu familial;
- préparation de l'enseignement;
- enfants difficiles;
- groupes de loisirs et de vacances;
- classes passerelles et classes de transition;
- collaboration avec le médecin et le psychologue scolaires, etc.

Etant donné le caractère interdisciplinaire de cette structure on peut s'attendre à des difficultés dans l'engagement du personnel; le recours à l'enseignement par équipe (team-teaching) semble alors une solution particulièrement bienvenue.

Ces sujets peuvent être abordés de façon pragmatique ou de manière plus scientifique. Leur groupement en un certain nombre de catégories peut également être envisagé: préparation de l'enseignement, structuration de l'enseignement, évaluation et efficacité de l'enseignement, éducation extra-scolaire, contacts et collaboration avec d'autres instances du système scolaire, contacts extra-scolaires, planification de l'enseignement, attitude du maître.

2.2 Disciplines scientifiques

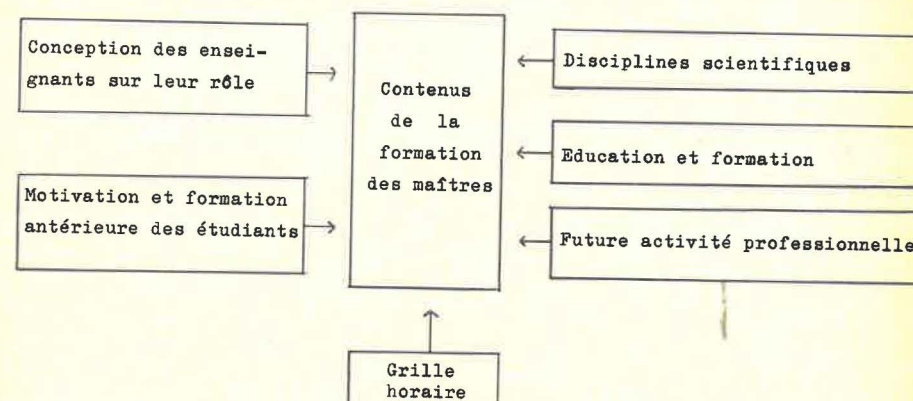
Les trois modes qui viennent d'être proposés pour le groupement des disciplines de formation professionnelle montrent que les problèmes des contenus et de leur succession peuvent être résolus de façon fort diverse et non traditionnelle.

La formation initiale ne saurait souffrir de médiocrité ou de superficialité. Les contenus seront choisis en fonction de leur adéquation à la pratique, mais on veillera à éviter l'émiettement excessif que cette façon de faire risque de susciter. Pour pallier cet inconvénient on recourra aux cas-types; cette formule exige la détermination préalable de types fondamentaux.

Les critères d'ordre scientifique ont leurs limites et leurs inconvénients. Une conception purement scientifique n'entre pas en ligne de compte, pas plus qu'une conception fondée exclusivement sur le curriculum, la première parce qu'elle trahirait une confusion entre la formation des maîtres et celle des chercheurs en matière d'enseignement, la seconde parce qu'elle conduirait à une dévaluation de l'infrastructure théorique.

En définitive, la formation professionnelle doit tenir compte des composantes suivantes :

Schéma 5 Facteurs déterminant les contenus d'un plan d'études pour la formation des maîtres



Ce sont ces considérations qui ont inspiré la Commission pour l'établissement du plan d'études, qui comprend les domaines suivants :

- a) Sciences de l'éducation : pédagogie, psychopédagogie, administration et organisation scolaires, champs d'application.
- b) Didactique : didactique générale, didactiques spéciales et champs d'application.
- c) Pratique.
- d) Disciplines artistiques : formation personnelle et exploitation pédagogique.
- e) Cours de formation générale et cours spéciaux (Fachstudien) : cours à option; disciplines non classées dans le secteur didactique.

Pédagogie

Si le caractère scientifique des sciences de l'éducation est contesté, la pédagogie n'échappe pas à cette critique. Elle a des points communs avec l'anthropologie et la philosophie et peut se subdiviser en trois secteurs :

- les sciences de l'éducation (théorie et histoire);
- la philosophie de l'éducation (principes pédagogiques compris);
- la pédagogie générale.

Dans l'état actuel de la recherche, les sciences de l'éducation ne suffisent pas à satisfaire tous les besoins du praticien et à justifier toutes les décisions qu'il doit prendre. Cette situation n'autorise pas les responsables de la formation à se satisfaire du statu quo et ne saurait les dispenser d'opter pour une doctrine éducative et pédagogique. Cette prise de position permettra, au niveau de la formation, un certain nombre de réalisations :

- l'étude des objectifs de l'éducation, en fonction du développement de la personnalité ainsi que des changements à promouvoir dans la société;
- l'analyse de la situation pédagogique actuelle et l'établissement d'une hiérarchie des valeurs;
- l'élaboration de règlements et de recommandations pour l'action éducative et la création d'équipements didactiques;
- l'éveil et le renforcement du sens des responsabilités.

L'objectif ne consiste pas à acquérir un savoir encyclopédique en pédagogie, mais une capacité de jugement, grâce à laquelle l'éducateur est en mesure d'ordonner ses connaissances et d'en tirer parti dans son comportement.

L'anthropologie a de nombreux rapports avec la pédagogie; mais de même que l'histoire de la pédagogie et la sociologie, elle ne constitue pas nécessairement une discipline pour elle-même. L'histoire de l'éducation met en valeur les dimensions historiques des idées et des faits qui déterminent la situation pédagogique du moment. Les sciences sociales peuvent être intégrées à la pédagogie générale ou traitées séparément. Leur valeur formative réside dans le fait qu'elles aident le jeune maître à mieux comprendre et maîtriser les problèmes sociaux. Mais elles ne sont pas exemptes d'embûches. "La sociologie, les sciences politiques et l'économie", affirme Hans Aebli, "sont des sciences abstraites et partiellement fondées sur des idéologies." Un enseignement en sciences sociales peut aborder les sujets les plus divers, pour autant qu'il s'en dégage des vues assez larges sur l'organisation et l'évolution de la société. On ne saurait trop recommander à ce propos le dialogue avec les représentants de différents milieux, des personnalités politiques, des représentants de l'économie, des responsables de jeunes ou d'autres personnes particulièrement versées dans un secteur déterminé.

Psychopédagogie

Dans un texte rédigé en 1970 à l'occasion du congrès de l'Association pédagogique suisse, Hans Aebli définit la psychopédagogie par les aspects de la psychologie générale qui intéressent directement l'éducateur et l'enseignant. Il s'agit d'une science expérimentale à la recherche de lois objectives et contrôlables. Elle ne propose pas de normes; elle décrit et explique des états de fait, mais elle n'est pas toujours capable de dire ce qu'ils devraient être. Dans le cadre de la formation, l'enseignement de la psychopédagogie poursuit les objectifs suivants :

- améliorer chez le maître la compréhension de son rôle, de ses réactions, de ses rapports avec les élèves; elle le sensibilise à ses propres réactions et l'aide à réagir de manière adéquate, notamment dans l'exercice de son autorité;
- le rendre capable de maîtriser les processus d'apprentissage;
- lui fournir les moyens d'évaluer les élèves;
- lui procurer les données fondamentales concernant les influences du milieu et de l'hérédité;
- lui donner la possibilité de collaborer avec les psychologues scolaires;
- faciliter la motivation du travail scolaire.

Administration et organisation scolaires

L'enseignement de l'administration et de l'organisation scolaires est traité à part. Il exige du professeur la connaissance approfondie d'autres systèmes cantonaux et étrangers. Il rend le maître conscient du fait que sa classe appartient à un ensemble plus vaste, lui donne le sentiment de sa position sociale et le familiarise avec les problèmes professionnels et syndicaux.

Didactique générale et curriculum

Outre les questions de contenu, la didactique générale aborde des problèmes technologiques et pédagogiques. L'acte d'enseigner comporte quatre constantes, qui en sont autant de caractéristiques :

- il exige la détermination des objectifs;
- il est toujours lié à un contenu;
- il se présente toujours sous l'aspect d'actions et de réactions entre maître et élèves;

- il est toujours lié à des systèmes de communication et à des moyens matériels, dont l'efficacité doit être assurée aussi bien sur le plan de l'organisation et de la technique que de la psychologie.

La théorie du curriculum aborde ces questions dans le cadre de l'élaboration, de l'expérimentation et de l'utilisation des plans d'étude. Elle favorise les rapports entre la théorie et la pratique et facilite la collaboration entre les professeurs de didactique et les maîtres d'application.

La distinction entre la didactique générale et les didactiques relatives à chaque discipline n'est pas toujours possible. Le maître de didactique générale est souvent obligé de se référer à une discipline particulière et le maître de didactique spéciale ne peut pas ignorer les principes de la didactique générale. Les méthodologies constituent un ensemble cohérent et en harmonie avec la didactique générale.

Il n'est peut-être pas inutile enfin de souligner l'esprit dans lequel est conçue une didactique de discipline: non pas une alternative entre des procédés obligatoires et des procédés interdits, mais un choix de moyens variés qui font l'objet d'analyses et deviennent sujets de réflexion.

Didactiques relatives à chaque discipline

La didactique spéciale (ou méthodologie) concerne une discipline ou un groupe de branches restreint. Nous retenons pour l'école primaire les disciplines suivantes :

- a) langue maternelle;
- b) sciences, histoire, géographie;
- c) mathématique;
- d) sciences naturelles, biologie, chimie, physique, en liaison avec l'étude du milieu et les travaux manuels;
- e) éducation musicale;
- f) activités créatrices;
- g) éducation physique;
- h) langue étrangère.

Dans les instituts de formation de moindre importance, les didactiques des groupes a) et b) (langue maternelle et disciplines d'éveil), ainsi qu'éventuellement celles du groupe h) (langue étrangère) pourraient être réunies. On pourrait procéder de même pour les groupes c) et d) (mathématique et sciences naturelles).

Cette concentration comporte des avantages indéniables, car les didactiques spéciales courent toujours le danger de se ramifier à l'excès et de faire perdre de vue les rapports qui les lient entre elles.

Les didactiques spéciales envisagent l'enseignement d'une discipline sous quatre aspects :

- celui des structures, des conceptions et des méthodes (applications et réalisations comprises);
- celui de l'apprentissage par le travail individuel et de groupe;
- celui de l'ordonnance des matières ainsi que des relations avec les autres disciplines;
- celui de la signification pratique de la discipline pour la vie de l'individu et pour la société.

3. Contenus et principes didactiques des disciplines de la formation professionnelle

3.1 Principes de base

Les objectifs de la formation professionnelle et les exigences d'une organisation rationnelle sur le plan didactique supposent deux conditions fondamentales: le caractère scientifique de l'enseignement et la liaison entre la théorie et la pratique.

Un enseignement scientifique devrait :

- provoquer chez le futur maître une réflexion critique sur les connaissances et les méthodes scientifiques;
- le conduire à comprendre les notions scientifiques fondamentales;
- le préparer à collaborer avec les chercheurs dans le cadre de la réforme scolaire;
- l'encourager à analyser les méthodes et les résultats des recherches.

Il suppose davantage une attitude de réflexion et de recherche qu'une maîtrise de connaissances ou de techniques. Nous ne considérons pas l'établissement de formation comme un service de recherche, mais nous jugeons très souhaitable, du point de vue didactique, le fait d'associer la recherche à la formation des maîtres. Il ne s'agit pas de recherches de longue haleine, mais d'études limitées à des problèmes bien définis et conduites

parallèlement à la pratique. Cette conception comprend de multiples avantages :

- les connaissances et les méthodes proposées sont intégrées dans une même activité;
- l'attrait de la nouveauté et l'intérêt des problèmes traités emportent l'adhésion des intéressés;
- les trois phases d'acquisition (selon Kerschensteiner ou Claude Bernard) sont abordées: l'observation des faits, l'élaboration d'hypothèses de solution, la vérification expérimentale;
- les possibilités et les limites des méthodes empiriques apparaissent clairement.

Les disciplines relevant des sciences de l'éducation ne doivent être considérées ni comme des sciences prétendant à une vue systématique des choses ni comme un pur domaine de recherche. Le professeur ne doit pas oublier qu'il prépare ses élèves à une pratique, mais à une pratique fondée sur des assises théoriques solides. Cela implique qu'il soit particulièrement qualifié dans son domaine, qu'il s'y perfectionne, qu'il s'efforce de tirer parti des résultats de la recherche et qu'il connaisse les modalités des exercices pratiques proposés aux étudiants.

Par ailleurs la plus grande attention doit être vouée aux rapports entre la théorie et la pratique. L'éducation et l'enseignement étant essentiellement action et contact, une formation basée uniquement sur la théorie est inconcevable. La pratique représente non seulement le champ d'application de la théorie, mais elle en est aussi l'infrastructure. C'est dire l'importance des exercices pratiques, des exercices d'application et des stages (chapitre IV.5). Parallèlement l'enseignement de la théorie doit être constamment alimenté et animé par les situations concrètes que rencontre le maître dans sa tâche quotidienne. C'est dans cette perspective qu'a été établi l'inventaire dont il est question plus loin.

3.2 Champs d'application

Les champs d'application ont été déterminés sur la base d'analyses approfondies: "The Teaching Day-Project", NFER-England; "Ausbildungsbedürfnisse der Volksschullehrer", Zurich; les travaux du Département de psychopédagogie de Berne et du Centre de recherche FAL de Fribourg.

Ils recouvrent plusieurs disciplines et traitent des problèmes suivants :

- problèmes de transfert (passage d'un degré à un autre) et de sélection (égalité des chances, orientation professionnelle à l'école);
- livrets scolaires, évaluation;
- examens, échecs, résultats scolaires, modes de travail et devoirs à domicile;
- mensonge, vol, tabac, drogue;
- éducation sexuelle;
- discipline, récompenses et punitions;
- intérêts, motivation, inattention, agitation, interprétation de symptômes tels que fugue, manque de concentration, oubli, agressivité, timidité, etc.;
- styles d'enseignement;
- éducation pré-scolaire, éducation compensatoire;
- enfants de travailleurs étrangers, problèmes d'intégration, enfants de parents divorcés;
- contacts avec les parents, contacts avec les autorités, contacts avec les représentants des milieux professionnels, collaboration aux réformes institutionnelles;
- rôle du maître dans le diagnostic psychologique, thérapie;
- dynamique de groupe, collaboration avec les collègues, groupements professionnels;
- télévision et école, presse et école;
- constructions scolaires, rôle du maître dans la commune;
- école globale, enseignement par équipe, responsabilité et participation des élèves;
- processus d'innovation au niveau des matières d'enseignement;
- créativité, développement social à l'école.

Exemple d'un champ d'application : les devoirs à domicile

Voici, sous forme abrégée, un exemple de monographie tiré d'un des volumes annexes *. Chacune d'entre elles traite un problème comportant plusieurs aspects que le maître se doit de maîtriser. Ici, dans le domaine des travaux à domicile, on aborde la théorie de l'apprentissage, la psychologie cognitive, la sociologie et la psychologie sociale, l'administration scolaire et l'éducation.

* "Sammelreferate zum aktuellen Forschungsstand der Erziehungswissenschaften und ihrer Anwendung", 5 Bände, eingeleitet und herausgegeben von Hans Aebli.

Etat de la question

Le point de départ est constitué par des "situations critiques" :

- Notre fils a tant de devoirs qu'il n'a plus le temps de jouer.
- Nos week-ends sont bloqués du fait que notre fils a trop de devoirs.
- Un élève justifie le non-accomplissement de ses devoirs par des motifs imaginaires.

Le rôle des devoirs à domicile dans le complexe élèves-parents-maître est examiné en fonction de :

- l'occupation des élèves et des parents;
- l'efficacité des devoirs à domicile dans le processus d'enseignement;
- leur rôle quant à l'égalité des chances.

Théorie de l'apprentissage : les devoirs à domicile, partie intégrante de l'enseignement

- Les six étapes du processus d'apprentissage selon Roth et les différents types de devoirs à domicile possibles.
- Détermination de la performance que constitue l'accomplissement des devoirs à domicile. Essai de définition des objectifs d'apprentissage par la taxonomie des objectifs cognitifs de Bloom: connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse, évaluation.

Même si l'on réduit les devoirs à domicile à deux types: l'exercice et l'application, c'est le processus d'enseignement entier qui est en cause.

Psychologie cognitive : le niveau des devoirs à domicile

Les devoirs à domicile créent des problèmes ou présentent des difficultés chaque fois que le niveau de leur structure cognitive est plus élevé que celui de l'enseignement qui les a précédés. Cela signifie, par exemple, qu'il y a problème lorsque l'élève doit appliquer une règle de grammaire alors qu'il a encore de la peine à la comprendre.

On insistera sur la construction des structures cognitives, la nécessité de leur mobilité, l'automatisation des opérations. C'est seulement lorsqu'un procédé a été entraîné que sont réunies les conditions pour un exercice ultérieur. Les devoirs à domicile remplissent alors une fonction utile, pour autant que la quantité n'en soit pas excessive.

Donner des devoirs à domicile exige une analyse de l'étude effectuée en classe, le devoir faisant partie intégrante de cette étude; par conséquent, ils doivent être préparés avec beaucoup d'attention et de soin.

Sociologie et psychologie sociale : les devoirs à domicile et l'égalité des chances

Certaines recherches font apparaître le mince rendement des devoirs à domicile dans l'amélioration des résultats scolaires; néanmoins la plupart des élèves, des parents et des maîtres y sont favorables. Les parents qui s'intéressent au travail de l'enfant, qui ne le laissent pas livré à lui-même, qui soutiennent son espoir de réussite et qui l'aident à éviter l'échec, ont une influence bénéfique. Mais celle-ci est de nature affective et sociale bien plus qu'intellectuelle. Ce sont donc moins les caractéristiques des couches socio-économiques (situation professionnelle du père) que les conditions du milieu familial qui ont une incidence sur les résultats scolaires: l'endroit dont dispose l'élève pour faire ses devoirs, le moment de la journée auquel il travaille, les besognes domestiques qui lui sont imposées.

Administration scolaire : suppression des devoirs à domicile

Pour certains enfants les devoirs à domicile sont synonymes de corvées ou d'échecs. Leur suppression représenterait pour eux un soulagement évident. On peut aussi envisager leur intégration dans l'activité scolaire. Dans les deux cas l'inégalité des conditions d'étude est éliminée (on ne peut que s'en féliciter), mais les impulsions données par le milieu familial disparaissent du même coup. L'intérêt des parents pour l'activité scolaire de leurs enfants devrait alors pouvoir se manifester sous une autre forme.

Education : valeur éducative des devoirs à domicile

Les devoirs à domicile ne devraient pas être considérés seulement du point de vue du résultat scolaire. Ils constituent une occupation utile et donnent aux parents des occasions de contact avec leurs enfants.

Les comportements de l'enfant dans l'accomplissement de ses devoirs font partie d'un vaste processus de socialisation. L'éducation va de pair avec le sens des responsabilités et la prise de conscience des normes de la société. Il incombe au maître d'expliquer à l'élève la signification d'un devoir à domicile. S'il n'a pas de raison d'en donner, il s'en abstient.

Exemples de recherche :

- a) Enquête auprès de plusieurs élèves d'une classe sur les conditions dans lesquelles ils accomplissent leurs devoirs à domicile. Cette étude nécessite des contacts avec les parents.

- b) Comparaisons entre les législations scolaires cantonales concernant les devoirs à domicile.
- c) Les devoirs à domicile d'une certaine classe sont notés et groupés en catégories selon des critères donnés. On détermine ainsi la valeur thématique et didactique des devoirs et l'on élabore des propositions d'amélioration.

Propositions d'exercices

- a) Situer un devoir à domicile donné par rapport à la taxonomie de Bloom et préciser son rôle.
- b) Prévoir les devoirs de mathématique en fonction de la leçon précédente.
- c) Interpréter les situations suivantes :
 - Eliane n'est plus capable de réciter le poème qu'elle savait parfaitement à la maison.
 - Michel a bâclé ses devoirs; il invoque l'excuse qu'il a dû faire des emplettes.
 - Le petit Charles ne sait plus quels sont ses devoirs à domicile.

3.3 Modèles de programme

Les programmes proposés concernent la pédagogie, la psychopédagogie, la didactique générale, les principales didactiques spéciales et l'administration scolaire. Ils permettent de préciser les besoins culturels du futur enseignant et de justifier les indications horaires figurant au chapitre IV.4; si l'on veut mettre à disposition des intéressés une grille horaire précise, on ne peut se contenter de généralités. Les auteurs considèrent ces programmes comme des modèles dont on peut s'inspirer et non comme des plans d'études stricts; en tant que tels ils seraient trop détaillés et risqueraient d'incommoder le professeur désireux d'opérer un choix ou des modifications.

Cependant celui qui vient de s'engager dans la formation des maîtres ressent en général le besoin d'être informé, de connaître les aspirations culturelles de ses élèves, d'avoir une vue d'ensemble de la situation. En outre, dans les instituts de formation d'une certaine importance, le besoin de coordination entre professeurs se fait vivement sentir. Or, il

ne peut y avoir de coordination sans base de discussion commune. Ces programmes pourraient constituer cette base (peut-être même au niveau des différents établissements d'un canton ou entre les cantons) et préparer ainsi l'harmonisation des programmes et la reconnaissance réciproque des brevets d'enseignement. Ils pourraient servir aussi de critères pour la qualification et la nomination des professeurs, tant pour la formation initiale que pour la formation continue des formateurs. Les instituts de formation pourraient collaborer enfin à l'élaboration des tests d'aptitudes pour les futurs maîtres, tests qui deviendraient par la suite des instruments de contrôle et d'évaluation. Est-il nécessaire par ailleurs de rappeler que la formation ne saurait souffrir de médiocrité ? La profession n'a d'attrait pour le futur maître que s'il juge la valeur de sa formation équivalente à celle d'autres professions.

En conclusion, un mot sur la formulation des objectifs: dans la plupart des cas, ils ne sont pas mentionnés en tant que comportements, mais sous forme de thèmes. Les auteurs de ces programmes ne sont pas des adeptes du behaviorisme; leur propos n'est pas de décrire les multiples comportements du maître face à sa classe, mais d'essayer de cerner ses conceptions et ses intentions, en d'autres termes les structures internes de son action.

Nous espérons que ces propositions alimenteront la réflexion des formateurs et les inciteront à proposer des variantes. Nous souhaiterions aussi convaincre les instances responsables du fait que le développement de la formation est lié aux besoins culturels des futurs maîtres.

Le temps accordé à chaque matière est déterminé en fonction du temps total prévu pour la formation de base. Les chiffres proposés ne proviennent pas de décisions arbitraires, mais sont le résultat d'un examen approfondi. La plupart d'entre eux sont subdivisés en deux catégories: "N" et "P". Par "N" nous désignons les heures "normales" de cours, ce sont les heures prévues dans l'horaire. Par "P" nous indiquons les heures de travail à domicile; ce sont les heures que l'étudiant consacre à un travail "personnel".

3.4 Pédagogie générale

Introduction

On attribuait autrefois à la pédagogie des secteurs qui font actuellement l'objet de disciplines distinctes, surtout dans le domaine de la psychopédagogie et de l'administration scolaire. La didactique, elle aussi, a pris à son compte certains problèmes de pédagogie générale.

Le nombre d'heures consacrées à cette discipline démontre l'importance que néanmoins nous lui attribuons: 126 N + 100 P (autre environ 40 heures pour les champs d'application).

Nous destinons environ 50 des 126 N à l'histoire de la pédagogie. Nous répartissons les 76 N qui restent en 12 unités d'enseignement d'environ 6 heures chacune. Ces unités ne se succèdent pas nécessairement selon l'ordre donné ici, et l'accent peut être porté tantôt sur l'une tantôt sur l'autre.

L'histoire de la pédagogie peut être intégrée à la pédagogie générale ou constituer une discipline pour elle-même.

1ère unité (6 N)

Définition et objectif de la pédagogie générale. Ses rapports avec les autres secteurs des sciences de l'éducation: psychologie, didactique, sociologie, sciences politiques, économie, histoire des théories d'éducation et de formation.

2ème unité (6 N)

La pédagogie, une science et un art. Liaisons entre la théorie et la pratique. Dialectique de l'éducation. Courant philosophique et humaniste de la pédagogie générale. Courant expérimental et naissance de la psychopédagogie.

3ème unité (6 N)

La pédagogie considérée comme un domaine de la pédagogie générale au même titre que l'éducation dans la famille, l'éducation pré-scolaire, l'éducation dans les maisons d'enfants, la pédagogie de la formation professionnelle, l'éducation spécialisée, l'éducation des adultes.

4ème unité (6 N)

Conditions de l'éducation: dispositions naturelles, maturité, milieu et modalités d'éducation. Rapports avec la psychopédagogie. Etat actuel de la recherche, possibilités et limites de l'éducation. Auto-détermination et réalisation de soi-même. Education compensatoire, éducation vers l'autonomie.

5ème et 6ème unités (12 N)

La nature humaine et ses possibilités de développement. L'anthropologie en liaison avec les tendances biologiques, psychologiques, philosophiques, théologiques, etc. L'éducateur, ses possibilités d'action et les responsabilités qu'il assume.

7ème unité (6 N)

Antinomies de la pédagogie: nature et culture, individu et collectivité, autorité et liberté, organisation et improvisation, adaptation et résistance au changement, attachement au pays et ouverture sur le monde.

8ème et 9ème unités (12 N)

Définition des objectifs en pédagogie; l'éducation, un fait personnel, mais conditionné par des facteurs extérieurs (structure de la société et de l'Etat, culture, histoire, nature).

Normes et valeurs. Education de la conscience et de la mentalité. Attitudes morales. Respect de la vie et des créations de l'homme. Considérations idéologiques critiques. Signification anthropologique de la créativité. Education esthétique. Développement des aptitudes. Valorisation des capacités cognitives.

10ème unité (8 N)

De l'éducation reçue à l'auto-éducation. Styles d'éducation (autoritaire, démocratique, libertaire). Sensibilité. Contact. Effets secondaires non intentionnels. Le métier d'éducateur. Prédispositions, formation et authenticité du pédagogue; hygiène psychique de la profession d'enseignant. Comprendre l'enfant (le prochain), le prendre au sérieux et être capable de l'aimer.

11ème unité (6 N)

Méthodes d'éducation. Education fonctionnelle. Mesures d'encouragement et mesures inhibantes. Climat pédagogique. Moyens éducatifs, accoutumance, exemple, louange, aventure, jeu, travail, avec références à la signification anthropologique du jeu (Huizinga, Caillois) et à la signification historique du travail (19ème siècle). Emulation. Puniton.

12ème unité (8 N)

Domaines éducatifs et institutions pédagogiques. Possibilités extra-familiales et extra-scolaires de l'éducation, groupes de jeunes, mouvements de jeunesse, communautés et autres groupes sociaux. Freire, Illich. Problèmes des loisirs. Influence des Eglises dans notre société pluraliste. Relations entre l'éducation et l'économie (éducation polytechnique des Etats communistes).

3.5 Histoire de la pédagogie

Introduction

50 heures de cours sont à disposition. Environ la moitié d'entre elles sont consacrées à la présentation des époques, des éducateurs, des pédagogues; l'autre moitié est réservée à la lecture et à la discussion. Les chapitres traitant des conceptions pédagogiques sont complétés par des exposés sur l'histoire scolaire locale (jusqu'en 1800 environ). Après cette date l'histoire des écoles locales est intégrée à l'histoire des écoles en général.

1ère unité (4 N)

L'histoire de la pédagogie, son contenu, ses rapports avec l'actualité. Richesses culturelles de l'antiquité et du christianisme. Méthodes éducatives et pédagogiques du Moyen Age. Beaux-arts.

2ème unité (5 N)

Renaissance, humanisme. Réforme et Contre-Réforme

Culture de la Renaissance. Rabelais, Montaigne. Thèses de la Réforme. Rôle de l'instruction et de l'éducation: l'école publique. Thèses et ordres religieux de la Contre-Réforme. Fondation d'écoles: Calvin, Zwingli, J.B. de la Salle.

3ème unité (5 N)

Le 17ème siècle

Epoque baroque. Essor des sciences naturelles. Rationalisme chrétien. Déisme. Tolérance. Droits du citoyen. Instruction générale. Empirisme philosophique. Quelques naturalistes: Kepler, Galilée, Newton. Comenius et sa didactique.

4ème unité (5 N)

Le 18ème siècle

Rationalisme et littérature rationaliste. Robinson Crusoé. Rousseau: sa philosophie de la culture, sa psychologie du développement, sa pédagogie. Adéquation de l'éducation au stade du développement de l'enfant; la liberté. Débuts de l'éducation "anti-autoritaire".

5ème unité (6 N)

Pestalozzi. Sa biographie, sa théorie du développement, sa psychologie et sa philosophie sociales: Etat et société. Sa méthode. L'intuition. La méthode "élémentariste".

6ème unité (3 N)

Herbart. Sa psychologie et sa méthode. Ses objectifs didactiques(pluralité des intérêts) et pédagogiques(force de caractère et bonnes moeurs).

7ème unité (5 N)

Le 19ème siècle

Développement social et économique, Karl Marx. Développement des sciences naturelles et de la philosophie. Le positivisme. Darwin. Critique philosophique: Nietzsche.

8ème unité (4 N)

Histoire scolaire du 19ème siècle en Suisse

Création des premières écoles publiques. Développement de la formation des maîtres. Rôle politique du corps enseignant. Augustin Keller, Stefano Franscini, le Père Girard.

9ème unité (6 N)

Psychologie et pédagogie réformatrice vers 1900

Freud et la pédagogie psychanalytique. Mouvements de jeunesse (Baden-Powell). Pédagogie et écoles nouvelles: Dewey, Decroly, Montessori, Ferrière, Claparède.

10ème unité (3 N)

Alain, Cousinet, Freinet.

11ème unité (4 N)

Pédagogie après 1945

Evolution technologique. Extension du phénomène scolaire. Problèmes socio-politiques: égalité des chances, démocratisation des études. Pédagogie institutionnelle.

3.6 Psychopédagogie

Introduction

Le programme proposé accorde une importance égale à la psychologie générale, à la psychologie génétique, à la psychologie de la personnalité et à la psychologie sociale. Nous y avons ajouté deux unités pour la statistique et la méthodologie et deux unités pour la psychopathologie et la psychothérapie. On a surestimé, semble-t-il, la psychologie génétique dans la formation des maîtres; elle ne joue pas le rôle qu'on lui avait assigné dans la pratique pédagogique et elle traverse actuellement une sorte de crise.

Les trois grandes divisions du programme peuvent se succéder dans n'importe quel ordre. Quant à la statistique et à la méthodologie, elles ne devraient en réalité pas être considérées comme une entité à part, mais traitées au gré des sujets abordés. La psychopathologie ne peut être approfondie au cours de la formation de base; elle sera reprise au moment de la formation continue.

Nombre d'heures de cours : 125
Nombre d'heures de travail à domicile : 100
(+ environ 40 heures pour les champs d'application).

Les unités qui suivent sont conçues pour une durée d'environ 5 heures, réparties de la façon suivante: une heure pour l'exposé du professeur, deux heures de discussion et de lecture, deux heures de travaux d'observation et de recherche.

Statistique et méthodologie

1ère unité

Aspects qualitatifs et quantitatifs du comportement humain. Théorie de la mesure: catégories, sériations, échelles d'évaluation.

Les tests et leur application aux épreuves scolaires: objectivité, validité, fidélité. Notes et statistiques.

2ème unité

Notions de base de statistique: moyenne, médian, distribution, pourcentage, dispersion, échantillonnage. Corrélation.

Psychologie cognitive - Fonctions de base

3ème unité

Perception; assimilation (Piaget) et intuition. Comportement sensorimoteur et habileté pratique (skills). Automatismes.

4ème unité

La pensée. Solution de problèmes et formation de concepts. Opérations et systèmes cognitifs. Dimensions de la pensée: concrète-abstraite, intuitive-verbale, "recognitive"-inventive, convergente-divergente. Intelligence (voir psychologie génétique).

5ème unité

Le langage. La fonction symbolique: signe et signification, codification et représentation. Le langage, canal de la pensée. Lire et apprendre à lire: bases psychologiques de la lecture globale et de la lecture analytique. Corrélations avec la didactique de la langue maternelle.

Psychologie cognitive - étude et mémorisation

6ème unité

Conditionnement classique et opératoire. Création et suppression d'inhibitions, extinction des tendances rationnelles. Désensibilisation (Eysenck). Processus d'apprentissage, leur relation avec la résolution de problèmes et la formation de concepts. Structure et différenciation, structuration et restructuration.

7ème unité

Motivation (besoin, intention). Effet et renforcement au cours des processus d'apprentissage. Apprentissage par tâtonnement. Transfert et application.

8ème unité

Apprentissage par l'observation (Bandura). Imitation, empathie, identification. Expérience par personne interposée. Observation dans le cadre des comportements sociaux. Styles cognitifs. Importance du modèle.

9ème unité

Mémoire (à court terme et à long terme). Attention. Recognition et reproduction. Oubli: disparition des traces et interférences. Refoulement (Freud). Courbe de l'oubli.

Psychologie de la personnalité et psychologie sociale

10ème unité

Notion de la personnalité: motivations stables, caractéristiques des réactions, des sentiments, des tempéraments (Kretschmer, Sheldon) et du comportement social. Rôle de la création et du sens esthétique dans la structure de la personnalité.

11ème unité

Motivation intrinsèque et extrinsèque. Autonomie fonctionnelle (Allport). Intention (Lewin). Hiérarchie des motifs (Maslow). Théories homéostatiques de la motivation. Activité. Curiosité et motivation. Taxonomie des motivations: théories monistes, dualistes et pluralistes. Motivations conscientes et inconscientes.

12ème unité

Intérêt, valeurs et normes. Conscience et surmoi (Freud). Moi idéal. Comportement moral et jugement moral: nature et développement. Transgression des normes, sentiment de culpabilité, honte, remords.

13ème unité

Image de soi et attitude envers soi-même. Confiance en soi, amour-propre. Consistance et inconsistance de l'auto-analyse. Effet Pygmalion (Rosenthal et Jacobson). Performances inférieures ou supérieures aux possibilités de l'individu. Performance et niveau d'aspirations, espoir de succès et crainte de l'échec.

14ème unité

Psychologie de la classe et du maître. La classe en tant que système social. Activités et interactions au sein de la classe. Climat de la classe (Lippitt et White). Interactions maître-élèves (Rogers). Crainte des examens. Egalités et inégalités dans la relation maître-élèves. Autorité du pédagogue (sujet traité plus à fond en pédagogie).

15ème unité

Rôles joués dans un groupe d'enfants de même âge. Attrait personnel, popularité, refus et exclusion. Sociométrie (Moreno).

16ème unité

Socialisation scolaire dans une société stratifiée. Sélection scolaire. Facteurs psychologiques du choix de la profession. Égalité et inégalité des chances (approfondissement de ces notions dans les domaines d'application).

Psychologie génétique

17ème unité

Développement et apprentissage. Socialisation de l'enfant par le milieu. Influence des modes d'éducation et de la langue parlée dans l'entourage de l'enfant. L'école et l'apprentissage scolaire par rapport à la civilisation vécue. Sociétés sans écoles.

18ème unité

Intelligence et développement de l'intelligence. L'apprentissage des performances intellectuelles dans le contexte socio-culturel. Mesure de l'intelligence par les tests. Stabilité et validité des tests d'intelligence. Prédiction de l'intelligence de l'adulte. Notion d'aptitudes. Tests d'intelligence et évaluation des aptitudes héréditaires. Dispositions héréditaires, apprentissage et développement de l'intelligence. Éducation préscolaire et éducation compensatoire.

19ème unité

Dispositions héréditaires et milieu, maturation et apprentissage dans le développement de l'enfant. Dispositions favorisant ou défavorisant l'apprentissage. Recherches sur les familles et les jumeaux.

20ème unité

Stades du développement, leur problématique. Doctrine de Piaget, école de Genève: intelligence sensori-motrice, intelligence intuitive, opérations concrètes, opérations formelles.

21ème unité

Développement du langage. Comportement sensori-moteur précédant le langage. Bégaiement et bredouillement. Développement du vocabulaire. Compréhension et production du langage. Mots-phrases. Syntaxe des premières phrases. Rôle des adultes. Imitation. Enrichissement des expressions enfantines par les adultes. Influences du milieu socio-culturel sur la langue de l'enfant.

22ème unité

Mécanismes du développement: construction, différenciation. La réversibilité. L'intériorisation (Piaget). Rôle des media de représentation (Bruner).

23ème unité

Psychologie de l'adolescence. Transformations anatomiques et physiologiques, leur régulation hormonale. Le problème de l'arrêt du développement de l'intelligence. Développement du comportement social et des relations sociales: modification des rapports avec les parents, accès à d'autres rapports sociaux. Développement de la personnalité durant l'adolescence. Moi idéal et moi réel. Intérêts, normes et valeurs de l'adolescence. Histoire et problématique des théories sur les crises de l'adolescence. Culture de la jeunesse.

Psychopathologie, diagnostic psychologique, psychothérapie, pédagogie curative

24ème unité

Psychopathologie. Faiblesses et troubles organiques: débilité mentale, affections du cerveau, épilepsie. Troubles psychogènes: névroses. Psychoses enfantines et juvéniles: schizophrénie, dépression, manies. Quelques symptômes psychiques: énurésie, troubles de l'alimentation, tics, pyromanie, etc.

25ème unité

Diagnostic psychologique et psychothérapie. Anamnèse et exploration. Tests d'aptitudes et tests de personnalité. Méthodes projectives. Psychothérapie des enfants. Thérapies psychanalytiques. Thérapie du jeu, psychothérapie de groupe. Thérapeutique du comportement. Pédagogie des handicapés (déficiences de l'ouïe, de la vue, du langage, de l'intelligence, déficiences physiques ou du comportement).

Remarque : les sujets énumérés dans ces deux dernières unités peuvent être approfondis en cours facultatifs.

3.7 Administration et organisation scolaires

Introduction

Ce chapitre est divisé en deux parties. La première énumère les thèmes qui familiarisent l'étudiant avec les bases historiques, pédagogiques et sociales des systèmes scolaires. Ils permettent de donner une vue d'ensemble des situations dans les cantons ainsi que des tendances actuelles sur le plan national et international. La seconde partie est consacrée à la législation scolaire en vigueur. Cet enseignement comporte de nombreuses références à la pratique, il fait donc une place de choix aux champs d'application.

Administration et organisation scolaires

I. Partie générale

- | | |
|----------------------------|------|
| - nombre d'heures de cours | 18 N |
| - champs d'application | 12 N |

II. Etude de la législation

- | | |
|---|------|
| - nombre d'heures de cours | 6 N |
| - champs d'application | 12 N |
| - nombre d'heures de travail à domicile | 28 P |

I. Partie générale

Rôle de l'administration scolaire (2 N)

Conditions qui favorisent l'évolution du maître, promoteur de réformes, conseiller en matière d'orientation scolaire et professionnelle, expert en problèmes scolaires.

L'école en tant qu'organisation sociale

Formation générale et professionnelle. Composantes institutionnelles de l'école: objectifs, organisation, problèmes matériels, administration, répartition des tâches.

Tâches et buts de l'école (2 N)

Objectifs officiels et objectifs non formulés de l'école, leur compatibilité et leur incompatibilité. L'école en tant qu'organisme. L'école en tant que champ d'expériences sociales. L'école et sa mission: cheminement de l'individu vers son autonomie.

Organisation interne de l'école (6 N)

- Organisation et structure du système scolaire; divisions verticale et horizontale. Diversifications interne et externe. Exemples de politique scolaire et de pédagogie au niveau de différents systèmes scolaires. Ecole globale, système scolaire traditionnel.
- Groupement des élèves, problèmes de l'emploi du temps des groupes d'élèves. Leur composition en fonction de leur âge, de leurs possibilités, de leurs intérêts. Ecole sans degrés. Age de scolarité. Horaire des leçons. Répartition des disciplines. Centres d'intérêts. Différents types de cours. Influence du lieu et du temps sur l'organisation scolaire et l'enseignement.

L'école, organisme d'Etat (3 N)

Le rôle de l'école, ses responsabilités, son administration, son inspection, ses commissions scolaires. Ecoles privées et écoles publiques. Rapports entre l'école et les Eglises. Droit des parents. Coordination scolaire.

Rôle du maître (3 N)

Etude scientifique de la profession. Idéal et réalité (en liaison avec la psychologie et la pédagogie). Féminisation de la profession. Situation sociale du maître d'école. Le maître en tant qu'expert en matière de problèmes scolaires et culturels. Sa responsabilité sur le plan pédagogique. Catégories d'enseignants et modes de formation. Statut juridique de l'enseignant.

Rôle de l'élève (2 N)

Enseignement obligatoire et droit à la culture. Droits et devoirs des élèves dans le cadre du règlement scolaire. Aspects pédagogiques et socio-politiques de la participation des élèves. Formes possibles de la cogestion.

L'élève et la classe. Répercussions socio-psychologiques de la réussite et de l'échec scolaires.

II. Etude de la législation

Remarque préliminaire :

Certains sujets peuvent également être traités dans d'autres disciplines. L'ordre indiqué n'a rien de contraignant.

1ère unité (3 N)

- Esquisse historique des écoles suisses.
- Article de la constitution fédérale concernant l'institution scolaire.
- Système scolaire cantonal.
- Cantons et communes, leur responsabilité dans le système scolaire. La participation des enseignants.

2ème unité (2 N)

- Vue d'ensemble de la législation.
- Lois importantes.
- Consultation des textes législatifs.

3ème unité (7 N)

- Promotion.
- Brevet.
- Transferts.
- Enseignement spécialisé.
- Horaire des leçons.

4ème unité (2 N)

- Moyens juridiques.
- Mesures administratives et disciplinaires.
- Droits et devoirs du maître.
- Associations d'enseignants.

5ème unité (3 N)

- Problèmes scolaires courants: absences, punitions, inspections, commissions scolaires, service de santé, camps, relations avec parents, autorités et élèves.

6ème unité (2 N)

- Problèmes scolaires d'actualité.
- Particularités cantonales.

3.8. Didactique générale

Introduction

L'étude des didactiques spéciales doit être précédée de celle de la didactique générale et préparée par elle. Elle a pour but de familiariser les étudiants avec les processus fondamentaux de l'apprentissage. Un cours de didactique générale peut se répartir en unités qui, en principe, se déroulent de la manière suivante :

- l'exposé du problème didactique (deux heures);
- la préparation en commun d'une leçon ou d'une partie de leçon, dans laquelle sont appliquées les notions abordées (une heure);
- la préparation détaillée (individuellement ou en groupes) de l'exercice envisagé (recherche du matériel comprise);
- la leçon proprement dite, donnée en présence du maître de didactique et des autres étudiants du groupe (une heure);
- les commentaires et la discussion (une heure).

Les bases psychologiques des problèmes didactiques devraient être acquises dans les cours de psychologie et de pédagogie. La plupart des problèmes dont nous proposons l'étude sont traités dans le second volume du rapport (Sammelreferate). Nous avons emprunté par ailleurs un certain nombre de sujets à l'ouvrage de Hans Aebli "Grundformen des Lehrens".

Nombre d'heures de cours (y compris 16 heures

de démonstration et d'exercices) 94

Nombre d'heures de travail à domicile 64

1ère unité (5 heures) : raconter et exposer

Bases psychologiques. Communication, par le langage, entre le maître et les élèves. Les signes et leur signification pour le locuteur et l'auditeur. Adaptation au répertoire cognitif et affectif de l'élève.

Activités et aspects didactiques. Adaptation d'une histoire, d'un exposé au stade de développement de l'élève et à ses particularités. Contact avec la classe. Participation des élèves à l'histoire racontée. Conversation libre et lecture à haute voix. Préparation de récits et d'exposés.

Exemples d'exercices d'application. Raconter une légende. Compléter la leçon de géographie par un récit de voyage ou une narration historique.

2ème unité (5 heures) : démonstration et imitation

Bases psychologiques. Copie d'un modèle. Observation. Imitation intérieure. Identification.

Activités et aspects didactiques. Démonstration d'actions et de mouvements concrets. Remarques propres à guider l'attention. Fragmentation de la démonstration. Conseils concernant l'auto-contrôle. Exercices par imitation.

Exemples d'exercices d'application. Diriger un exercice de gymnastique. Introduire une nouvelle technique pour le dessin. Exécuter un travail manuel simple.

3ème unité (5 heures) : élaboration d'un schème d'action ou d'une oeuvre

Bases psychologiques. Les schèmes d'action. L'oeuvre, résultat de l'action. Les éléments et leurs rapports. Construction et différenciation d'un schème d'action et de l'oeuvre correspondante. Intériorisation de l'action. Sa formulation verbale.

Activités et aspects didactiques. Le problème en tant que projet d'action. Exécution de l'action. Rôle du maître, activité des élèves. Evaluation rétrospective du travail, représentation mentale de l'action.

Exemples d'exercices d'application. Construire, dans une caisse à sable, un barrage ou les fortifications d'une ville du Moyen Age. Elaborer un projet d'excursion scolaire.

4ème et 5ème unités (10 heures) : élaboration d'une nouvelle opération

Bases psychologiques. Action et opération. Structure inhérente à une action. Son élaboration en tant que mise en relation progressive des composantes. Clarté, compréhension, évidence. Intériorisation d'une opération. Codage de l'opération en un système de signes.

Activités et aspects didactiques. Préparation de la leçon: recherche de la signification d'une opération mathématique. Sa structure. L'opération inhérente à une action de la vie pratique. Possibilités de l'exécution concrète de l'opération par les élèves. Recherche d'un problème nécessitant la découverte de l'opération en question. Construction de l'opération. De l'opération effective à sa représentation. L'expression numérique, algébrique et verbale d'une opération.

Exemples d'exercices d'application. Exécuter une construction géométrique simple. Calculer le périmètre d'un rectangle. Transformer un triangle en rectangle. Multiplier une fraction par un nombre entier. Elever une somme au carré.

6ème unité (5 heures) : formation de concepts et de modèles d'apprentissage

Bases psychologiques. La compréhension d'une notion: ses éléments et leurs rapports. L'extension d'une notion. La construction d'une notion à partir d'éléments adaptés à l'âge des élèves. Formation d'un concept par abstraction. Compréhension d'un concept.

Activités et aspects didactiques. Explications. Recours à l'exemple. Appel à l'imagination et aux connaissances de l'élève. Construction d'une nouvelle structure conceptuelle. Possibilités pour le maître de guider la pensée et la recherche, Abstraction. Formulation verbale du résultat. Formation de concepts dans l'enseignement des langues, des sciences sociales, des sciences naturelles.

Exemples d'exercices d'application. Convoitise et jalousie entre frères et soeurs. Cycle de l'eau. Forme passive. Mimétisme. Pesanteur. Combustion.

7ème unité (5 heures) : l'exercice opératoire, répétitions et exercices; la didactique opératoire

Bases psychologiques. Exploration d'un système conceptuel en vue de sa transparence et de l'élimination d'éléments non essentiels. Les automatismes. Conditions de l'apprentissage: motivation, renforcement, résultats observables.

Activités et aspects didactiques. L'exercice opératoire. Une notion vue sous divers aspects. Exercices relatifs à une opération donnée, leur organisation et leur déroulement. Variété et répartition des exercices et des récapitulations. Avantages et dangers de la formation d'automatismes. Les exercices sous forme de concours.

Exemples d'exercices d'application. Calculer la surface du rectangle ou son périmètre. Exercer une opération, une construction géométrique. Exercer une forme donnée du langage. S'entraîner au saut en longueur.

8ème unité (5 heures) : leçon de choses et enseignement de la langue

Bases psychologiques. L'action, l'observation et l'expression verbale, agents de la représentation (Bruner). La représentation intérieure d'une action; images mentales.

Activités et aspects didactiques. Leçon de choses et leçon de langage. Lecture et explications. Préparation de rédactions. Définition du sujet. Observations et formulation de celles-ci. Analyse d'un texte documentaire.

Exemples d'exercices d'application. Lire un texte documentaire. Préparer une rédaction. Décrire la construction d'un carré au moyen du compas et de la règle.

9ème unité (5 heures) : leçon de choses

Bases psychologiques. L'objet présent (condition nécessaire mais non suffisante à la formation de l'image mentale). L'observation en tant qu'activité (assimilation). L'observation orientée et l'observation libre. Questions favorisant l'observation. Questions fermées et questions ouvertes. Suggestions.

Activités et aspects didactiques. La nature à l'école: collections, aquarium, terrarium. Expériences. Excursions. Modèles et images de l'objet. L'assimilation et l'action du maître sur celle-ci. Observer et reproduire. Développement de la faculté d'observation. Principes de la méthode interrogative.

Exemples d'exercices d'application. Observer un panneau mural de géographie ou d'histoire. Visiter un chantier, un musée, un atelier de poterie.

10ème unité (5 heures) : application libre ou dirigée des opérations et notions acquises

Bases psychologiques. Nature de l'application, redécouverte ou reconstruction d'une structure connue dans un contexte nouveau. L'étude d'un objet nouveau comme application de procédés ou d'éléments connus.

Activités et aspects didactiques. Application dirigée, phase préalable à l'application libre. Récapitulation du travail dirigé. Transfert d'une opération à des objets de plus en plus différents de l'objet original. Exécution de ces travaux collectivement et par groupes. Aspects sociaux du travail par équipe.

Exemples d'exercices d'application. Résoudre des problèmes d'application en arithmétique. Après l'étude dirigée de la ville de Genève, étude libre de la ville de Zurich (villes situées à l'extrémité d'un lac). Après l'étude dirigée de la dissémination des graines des dents-de-lion, étude libre de la dissémination des graines du chardon (dissémination par le vent).

11ème unité (5 heures) : résolution de problèmes et créativité

Bases psychologiques. Le problème, une anticipation schématique de sa solution. Fonction du problème. Le problème, structure cognitive lacunaire. Le problème en tant que "projet". Recherche des éléments de solution dans les connaissances acquises. La résolution du problème: mise en relation entre les données et le résultat recherché. Créativité: inventer des problèmes. Créativité artistique et intellectuelle. La créativité influencée par la personnalité de l'individu et par le milieu.

Activités et aspects didactiques. Imaginer le problème conduisant à une notion donnée. Découverte d'un problème dans une situation en apparence non problématique. Réflexion, observation, recherche. Choix de solutions. Comparer différentes solutions. Schématiser une solution, l'appliquer à de nouveaux problèmes.

Exemples d'exercices d'application. Comment les hommes des cavernes ont-ils conservé leurs aliments ? Comment les fantassins suisses ont-ils battu les chevaliers ? Trouver la règle d'une progression arithmétique. Démonstrations géométriques. Aider les élèves au cours de dessin libre (créativité artistique).

12ème unité (5 heures) : formes d'interaction maître-élèves

Bases psychologiques. Réactions du maître renforçant le comportement de l'enfant. Leur rôle dans les processus d'apprentissage. Imitation d'attitudes sociales par identification. Styles personnels de l'enseignant: actif ou passif, agressif ou accommodant, autoritaire ou libéral, réfléchi ou impulsif. Attitude pédagogique favorisant l'indépendance ou la dépendance, l'espoir du succès ou la crainte de l'échec. Différences du niveau d'aspiration. Dimensions du comportement du maître: chaleur, respect de la dignité de l'élève, critiques encourageantes ou décourageantes.

Exemples d'exercices d'application. Toute leçon permet d'étudier le comportement de l'étudiant. L'enregistrement vidéo ou le simple enregistreur rendent de précieux services (micro-enseignement).

13ème unité (5 heures) : objectifs de l'enseignement

Bases psychologiques et curriculum. Comportements initiaux d'un processus d'apprentissage, objectifs de celui-ci. Critères du choix des objectifs: leur importance scientifique, leur contribution à la connaissance de soi et du monde. Leur importance pour la vie scolaire et la vie d'adulte. Justification du choix: certains objectifs ne sont en réalité que des moyens, d'autres ont une valeur intrinsèque.

Exemples d'exercices d'application. Définir des objectifs précis dans le cadre de directives générales, en donner une appréciation et une justification. Exemples de directive générale: éveiller l'intérêt pour l'écologie; étudier le Moyen Age; étudier le canton du Tessin.

14ème unité (5 heures) : formulation des objectifs pédagogiques

Bases psychologiques et curriculum. "Constructs" psychologiques et comportements observables. Opérationnalisation de processus internes. Structures cognitives (Tolman) en tant qu'objectifs pédagogiques. Comportements spécifiques en tant qu'objectifs d'enseignement. Dangers d'un behaviorisme superficiel et atomisant dans le choix des objectifs. Le problème des taxonomies des objectifs pédagogiques.

Exemples d'exercices d'application. Analyser la signification de certaines notions et opérations (mimétisme, puissance coloniale, accélération). Opérationnaliser ces concepts en les appliquant et en les représentant sous différentes formes.

15ème unité (5 heures) : examen des résultats scolaires

Bases psychologiques. Les conditions que doit remplir une épreuve: l'adéquation aux objectifs pédagogiques, l'objectivité, la fidélité, la validité. Les différentes parties d'une épreuve, leur fonction respective et leur évaluation. Mesure de la compréhension par la restitution de la notion sous une autre forme ou par un autre moyen.

Exemples d'exercices d'application. Organiser des épreuves sur les sujets traités et les analyser. Attribuer des notes et des appréciations aux travaux d'élèves.

15ème unité bis (5 heures) : problèmes d'évaluation

(à traiter si elle ne figure pas au programme de psychologie)

Bases statistiques et psychologiques. Courbe de Gauss et ogive de Galton. Percentilage et attribution des notes. La classe, échantillon d'une population donnée. Rapports entre le pourcentage des élèves promus et le système des notes. Examens organisés en fonction des objectifs pédagogiques. Répercussions psychologiques du système des examens sur le comportement des maîtres et des élèves. Suppression des notes ? Appréciation orale du travail des élèves ?

Exemples d'exercices d'application. Corriger les travaux. Déterminer la distribution des résultats. Attribuer des notes. Appliquer des tests d'aptitudes scolaires, situer la performance de la classe par rapport à la population d'ensemble. Relever sur plusieurs années l'indice de promotion d'une école donnée. Interviewer des parents d'élèves sur les notes et les examens. Observer des élèves pendant les travaux écrits.

16ème unité (8 heures) : élaboration d'un curriculum

Théorie de base. Structuration du curriculum selon les lois propres à la discipline concernée. Coordination horizontale et structure verticale. La notion de récapitulation de Ziller. Adaptation au stade du développement des enfants. Enseignement par centres d'intérêt, par "projets".

Exemples d'exercices d'application. Analyser des plans d'études de type traditionnel. Etudier et analyser des plans d'études modernes (curriculum). Etablir des curriculums partiels pour différentes disciplines.

17ème unité (2 heures) : structure et application des curriculums

Théorie de base. Collaboration d'experts, de spécialistes de la didactique, de représentants de l'administration scolaire, des classes terminales, des métiers ainsi que des maîtres. Révision des plans d'études. Curriculum fermé et curriculum ouvert.

Exercices pratiques. Ils sont prévus exclusivement dans le cadre de la formation continue.

18. Réserve: 9 heures sont prévues pour des révisions et des travaux plus approfondis.

3.9 Didactique de la langue maternelle

Il nous a paru indispensable de faire place ici à un texte original français. Nous nous sommes adressés à M. Roger Nussbaum, président de CIRCE, qui est particulièrement qualifié pour tout ce qui touche l'enseignement de la langue française.

Considérations générales

Pour enseigner la langue maternelle à l'école primaire, il faut :

- maîtriser sa langue (langue parlée et langue écrite), c'est-à-dire être capable de s'exprimer oralement et par écrit dans toutes les situations de communication. Cela implique qu'un certain nombre de techniques soient dominées :
 - l'élocution
 - la lecture
 - la grammaire et la conjugaison
 - le vocabulaire
 - l'orthographe;
- avoir réfléchi au fonctionnement de la langue et être capable de le décrire (linguistique);
- avoir réfléchi aux problèmes que posent l'acquisition et le développement du langage chez l'enfant et à la situation d'apprentissage (psycholinguistique et psychologie);
- connaître les principales réponses pédagogiques données au problème de cet enseignement.

La première de ces exigences peut être analysée en objectifs très différents selon l'âge des étudiants et le niveau de leurs études: formation en 4, 3, 2 ou 1 année. On peut vouloir être plus ou moins littéraire; viser plus le parlé que l'écrit, ou l'inverse; faire coïncider cette acquisition de maîtrise avec la réflexion linguistique, ou non.

Quant aux autres exigences, elles semblent devoir être satisfaites de façon très pratique, en dehors de tout académisme.

Maîtrise de la langue

Les heures permettant d'atteindre cet objectif doivent être prises sur le temps de formation personnelle.

Le temps consacré à l'oral doit être égal à celui de l'écrit.

	(Elocution		
20 N		Lecture		
		Grammaire orale	Grammaire écrite) 20 N
		Conjugaison orale	Conjugaison écrite	
			Orthographe	
			Rédaction	
Total :		40 N		

Didactique

- a) Réflexion sur le fonctionnement de la langue (12 N)
 - Introduction à la linguistique moderne
 - Quelques modèles de description d'une langue - la formalisation
 - Linguistique et pédagogie
- b) Réflexion sur des problèmes de psycholinguistique (12 N)
 - Evolution des structures du langage
 - Usages et fonctions du langage
 - Développement du langage et développement cognitif
 - Développement du langage et socialisation
- c) Réflexion sur les méthodes pédagogiques (14 N)
 - Enseignement de la langue et méthodes actives
 - Enseignement de la langue et individualisation
 - Enseignement de la langue et travail de groupe

Méthodologies (56 N)

- a) Production des textes parlés (5 h.)
 - b) Réception des textes parlés (5 h.)
 - c) Production des textes écrits (5 h.)
 - d) Réception des textes écrits (5 h.)
- Analyse des conditions de production et de réception des textes parlés et écrits (schéma de communication). Typologie de ces textes (les questions relatives à la composition et à la rédaction sont également abordées dans les ateliers de grammaire et de vocabulaire).
- e) Ateliers d'élocution (6 h.)
- Phonologie pratique et technique de la parole: production de phrases, mélodie et rythme de la phrase, accentuation, intonation; production et articulation des syntagmes; production des phonèmes.

- f) Ateliers de lecture (6 h.)
Méthodes d'apprentissage de la lecture. La liaison lecture - orthographe, la lecture à haute voix; la lecture silencieuse; la lecture expliquée.
- g) Ateliers de grammaire (6 h.)
Etude de la phrase et de ses constituants. Grammaire et rédaction.
- h) Ateliers de vocabulaire (6 h.)
Exercices de structuration du lexique. Vocabulaire et rédaction.
- i) Ateliers de conjugaison (6 h.)
L'opposition passé / présent / futur. Les traits contextuels du verbe. La morphologie du verbe.
- j) Ateliers d'orthographe (6 h.)
Le passage de l'oral à l'écrit. Orthographe de règle et orthographe d'usage.

3.10 Didactique de la mathématique

Il est difficile, à l'heure actuelle, d'établir un plan d'études qui satisfasse à la fois les partisans de la mathématique moderne et ceux qui s'y opposent. Un certain compromis est peut-être possible si l'on accorde la priorité aux aspects les plus fondamentaux de la mathématique d'aujourd'hui, par exemple la compréhension approfondie des opérations de l'arithmétique traditionnelle.

De ce fait, le programme proposé met l'accent sur les opérations numériques. Il part du principe que celles-ci doivent être comprises de nos jours par maîtres et élèves aussi bien dans leur nature que dans leur utilisation pratique.

Les nombres d'heures de cours indiqués doivent être considérés comme de simples indications permettant d'évaluer grosso modo l'importance accordée à chacune des parties.

Nombre d'heures de cours	78
Démonstrations et exercices	16
Nombre d'heures de travaux à domicile	64

1. Nature et objectifs de la méthodologie de mathématique (2 N)

Données de base :

Analyse logico-mathématique des concepts et des opérations à traiter.
Analyse psychologique des diverses phases de l'apprentissage ainsi que de l'utilisation des structures mathématiques et des opérations.

Objectifs :

Compréhension des concepts et des opérations.
Connaissances générales concernant l'histoire des nombres, de la numération et du calcul.

2. Principaux sujets d'étude (10 N)

- notion d'ensemble
- représentation des ensembles
- inclusion
- opérations sur les ensembles
- collections d'ensembles
- notion de relation
- représentation des relations
- ensemble-produit
- applications (fonctions)
- propriétés des relations dans un ensemble
- équivalence et ordre
- concepts fondamentaux de notre numération
- représentations liées à une numération de position
- notion d'opération
- éléments remarquables (élément neutre, symétrique d'un élément, etc.)
- propriétés que peut vérifier une opération
- distributivité
- quelques notions de topologie.

3. Compréhension de la notion d'opération (6 N)

Données de base d'ordre mathématique et d'ordre pédagogique qui conduisent à considérer les opérations comme des applications de type particulier :

- l'opération (interne) en tant qu'application de $E \times E$ dans E ;
- l'opération liée à l'idée d'opérateur (machine).

4. Etude de la numération de position (4 N)

Numérations en bases diverses. Principe de récurrence. Principe de la base. Valeur positionnelle des chiffres dans un nombre. Décomposition en puissances de la base.

5. Compréhension des opérations arithmétiques (8 N)

Calculs dans l'ensemble des entiers naturels inférieurs à dix: emploi des objets et de différentes représentations permettant d'illustrer les calculs.

Les aspects psychologiques et pédagogiques du début de l'apprentissage des opérations arithmétiques.

La réversibilité.

Les opérations et les structures correspondantes: le groupe des entiers relatifs munis de l'addition, le groupe des rationnels munis de la multiplication, le corps des réels.

Addition, soustraction, multiplication et division. Calculs en diverses bases de numération. Diverses techniques de calcul.

6. Calcul mental (3 N)

Emploi judicieux des propriétés connues, par exemple la distributivité de la multiplication par rapport à l'addition; recherche des diverses stratégies permettant d'effectuer un calcul avec sécurité.

7. Calcul écrit (3 N)

Les divers matériels structurés (dés, bâtonnets, plaques, cubes, réglettes, blocs, boulier, etc.) pouvant être utilisés pour la représentation des opérations.

8. Nombres et mesure (2 N)

Notion de mesure. Itération de l'unité.

Mesures de surfaces, de lignes, de volume, de masse, de temps, etc.

Systèmes de mesure.

9. Opérations dans l'ensemble des nombres rationnels (5 N)

Nombres rationnels sous forme décimale à virgule et nombres rationnels sous forme fractionnaire.

Passage d'une forme d'écriture à une autre.

Somme et différence de nombres écrits sous forme décimale à virgule.

Produit et quotient de nombres écrits sous forme fractionnaire.

10. Fonction linéaire (3 N)

La fonction linéaire et les problèmes d'arithmétique.

Les diverses notions traditionnelles (proportionnalité, règle de trois, etc.) qui ne sont que des cas particuliers de fonctions linéaires.

Représentation dans un système de coordonnées.

11. Devoirs à domicile (3 N)

Stade intermédiaire entre anciens et nouveaux problèmes.

Structuration mathématique d'une activité concrète.

Devoirs imaginés par les élèves.

Introduction de divers modes de travail. Auto-correction.

12. Géométrie

a) Objectifs (1 N)

L'enfant et l'espace.

Notions de géométrie affine, projective et euclidienne.

Notions de topologie intuitive.

b) Données de base (1 N)

Développement de la perception de l'espace chez l'enfant.

c) Topologie intuitive (analysis situs) (4 N)

Etude de réseaux.

Problèmes de cheminements, de labyrinthes, de noeuds et de coloriage de cartes.

d) Applications du plan dans lui-même (4 N)

Symétrie axiale, symétrie centrale, rotation, translation, homothétie, similitude.

Jeux des symétries et des rotations de figures géométriques (rectangle, triangle, carré, etc.).

Composition de symétries et de rotations.

Groupes finis de transformations.

Emploi des tables de composition.

e) Formes géométriques (3 N)

Formes géométriques du plan et de l'espace.

Surfaces: polygones, trapèzes, parallélogrammes, losanges, rectangles, carrés.

Solides: parallélépipèdes, cubes, sphères, cylindres, pyramides, cônes.

Aire des surfaces.
Aire latérale, volume des solides.
Développement des solides.

13. Structure didactique de l'enseignement (6 N)

La notion d'enseignement.
Les pré-requis.
Le processus d'apprentissage.

Le problème, sa fonction motivante.
Le problème énoncé sous sa forme traditionnelle.
Le problème donné par le maître.
Le problème apporté par l'élève.
Le problème considéré en tant que situation de recherche.
Le codage mathématique de situations concrètes.

Degrés d'abstraction et de formalisation des concepts étudiés.
Intériorisation des opérations.
Exercices et automatisation.

14. Plan d'études (6 N)

Comparaison de plans d'études différents.
Détermination des objectifs. Choix des matières en fonction des objectifs choisis puis structuration de ces matières.
Parties fondamentales d'un programme et points complémentaires.

Relations avec d'autres disciplines.
Formes et moyens d'enseignement.

Evaluation des résultats.
Evaluation ponctuelle et évaluation constante.
Auto-correction par les élèves.
Les examens et les épreuves: comment les préparer, les faire passer, les exploiter.

15. Moyens d'enseignement (4 N)

Moyens à disposition des élèves: fiches personnelles et manuel transmissible.
L'exploitation individuelle ou collective d'une fiche d'élève.

Présentations variées des travaux: forme verbale, image, schéma, tableau, nombres.

Le livre du maître: directives concernant la présentation des sujets, indications à propos de la nature et de l'articulation des matières, commentaires des exercices destinés aux élèves, etc.

La planification du travail.

Préparation à court et à long terme.

Moyens d'enseignement complémentaire.

3.11 Didactique de l'environnement

Le plan d'études romand pour l'école primaire réunit sous le thème de l'environnement les enseignements de la géographie, de l'histoire et des sciences. Cette nouvelle orientation n'étant pas sans incidence sur la formation des maîtres, il nous a paru judicieux de publier, en lieu et place d'une traduction de la "Didaktik der Realien", un texte en rapport avec nos préoccupations romandes. Nous nous sommes adressés pour cela à M. Georges Primatesa, qui a participé activement à l'élaboration de ces programmes.

Introduction

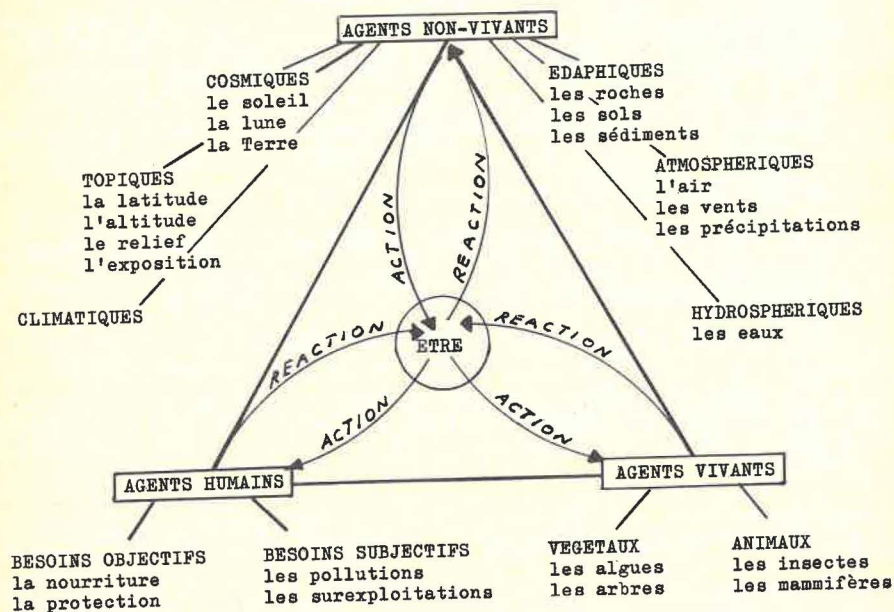
L'environnement, c'est tout ce qui entoure les êtres, matériellement ou mentalement. C'est en outre, dans une société humaine où l'information joue un rôle primordial, tout ce qui se pense et se croit, tout ce qui s'exprime et s'affirme, tout ce qui se dit et s'écrit, tout ce qui se montre et se voit.

Nous pouvons, pour satisfaire un besoin rationnel, en envisager les deux aspects suivants :

- un milieu naturel composé d'éléments vivants et non-vivants, qui nous entourent et qui conditionnent notre existence;
- un milieu humain fait de techniques et de relations avec autrui.

Croire cependant que l'environnement n'est que la somme de ces parties serait une erreur. C'est davantage... l'imbrication des milieux, l'ensemble des actions et des réactions qui en résultent et qui varient dans le temps et dans l'espace. L'enfant vit dans cet environnement.

Schéma 6 Environnement : schéma général



Les branches d'enseignement sont ainsi décroisées ; un phénomène doit être envisagé de manière globale dans toutes ses composantes.

Le plan d'études peut s'établir comme suit :

1er semestre : étude d'un phénomène dans ses composantes naturelles et humaines

2me semestre : éléments de pédagogie active
observation des comportements spontanés des élèves
étude des questions des élèves, détermination de leurs intérêts

3me semestre : choix des problèmes et des questions à étudier
choix des moyens adéquats et
création du matériel
détermination des objectifs

méthodologie

4me semestre : essais et analyse du comportement du candidat

1er semestre :

Etude d'un phénomène dans ses composantes naturelles et humaines (7 N + 20 P)

Des groupes de quatre ou cinq candidats à l'enseignement choisissent un phénomène particulier dans un grand thème fixé par le plan d'études. Les liens qui existent entre les différentes composantes naturelles et humaines doivent être mis clairement en évidence. Un maître de didactique se tient à la disposition des étudiants qui lui remettent, à la fin du semestre, une monographie sur le sujet traité.

A. Exemple de programme

Thème du plan d'études : hydrographie de la région, lacs et cours d'eau.

Phénomène particulier : le lac Léman.

Composantes possibles :

les populations néolithiques ; le chantier naval ; l'eau potable et la pollution de l'eau ; les oiseaux : foulque et grèbe, cygne et canard ; les seiches, micro-phénomène ; les algues et les roseaux.

B. Objectifs visés

Le futur instituteur s'exerce à :

- choisir l'élément général représentatif ou le détail significatif ;
- observer de manière directe ;
- mener une interview ;
- émettre des hypothèses et les vérifier ;
- rechercher la réponse dans un livre spécialisé ;
- traduire le résultat de ses investigations par le croquis, la photo, le texte ou l'enregistrement ;
- rendre compte de manière objective ;
- communiquer ses observations ;
- dégager les interactions entre les divers phénomènes.

2me semestre :

Éléments de pédagogie active, observation des comportements spontanés des élèves, étude des questions des élèves et détermination de leurs intérêts (12 N)

A. Éléments de pédagogie active

Dans le cadre du programme de pédagogie (voir IV.3.4 et IV.3.5), une attention toute particulière sera portée aux mouvements anglo-saxons

pour l'enseignement des sciences, notamment au projet anglais "Nuffield Junior Science".

B. Observation des comportements spontanés des élèves, étude de leurs

L'étudiant apprend à distinguer les activités pures des actes à caractère scientifique.

Il prend l'habitude de classer les questions des élèves en fonction de l'origine des êtres et des choses, de la causalité physique, de la distribution géographique, de la dimension historique, des performances, des besoins, de la morphologie, de la vie familiale, de la vie sociale, de la pollution, etc.

3me semestire :

Une méthodologie générale

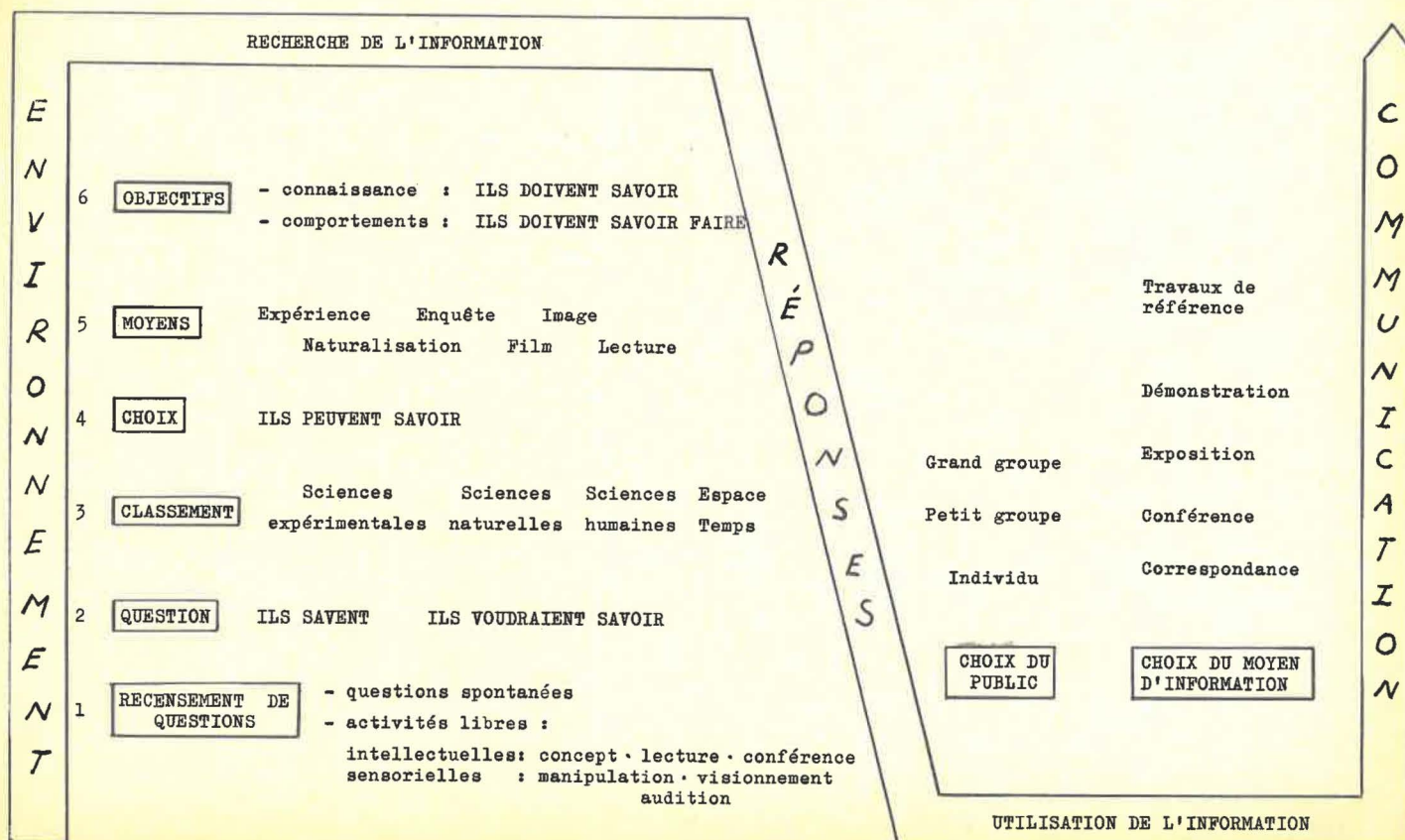
Choix des questions à étudier

Choix des moyens adéquats et création du matériel

Détermination des objectifs

A. Ligne méthodologique générale (4 N)

Schéma 7 Environnement : ligne méthodologique générale



B. Choix des questions à étudier (2 N + 2 P)

Nous admettons que les questions posées par les enfants ont été recensées au 2^{me} semestre. Il s'agit maintenant de les regrouper en lignes de force (exemples pour l'eau: eau salée et eau douce, utilisation de l'eau par l'homme) et de les répartir dans les sciences expérimentales, les sciences naturelles et les sciences humaines.

C. Choix des moyens adéquats et création du matériel (7 N + 10 P)

Le futur instituteur saura rechercher, créer ou adapter les moyens didactiques, par exemple :

- préparer un protocole d'observation écrit;
- préparer un protocole d'observation dessiné;
- rédiger une enquête selon un plan établi;
- choisir des images à idées convergentes;
- choisir des images qui s'opposent;
- choisir un film adapté à l'âge des élèves;
- se limiter à une séquence de film;
- remanier un texte pour l'adapter au niveau des élèves;
- faire un montage simple;
- prévoir une enquête sur le terrain;
- se procurer un animal, un végétal ou un minéral.

D. Détermination des objectifs (2 N + 5 P)

Il est indispensable de fixer les objectifs de connaissance et les objectifs de comportement en fonction des questions posées par les élèves.

Aux degrés inférieur et moyen, les objectifs de connaissance sont laissés à choix. Toutefois, un certain nombre de notions fondamentales doivent être acquises par les élèves; elles sont fixées par les plans d'études.

Selon le moyen didactique choisi, l'étudiant définira ses objectifs avec précision :

- objectifs de connaissances (savoir);
- objectifs d'acquisition de techniques (savoir-faire);
- objectifs de développement des moyens d'expression (communication).

4^{me} semestre :

Essais et analyse du comportement du candidat (18 N + 3 P)

Après avoir choisi un thème, recensé et sélectionné les questions des élèves, déterminé les moyens didactiques et fixé les objectifs, le futur instituteur passera au stade des exercices chez un maître chevronné, où il affinera ses comportements.

Ces comportements sont conformes aux directives données dans le cadre de la pédagogie générale. Ils font une large place à l'encouragement et à la stimulation sous toutes leurs formes: accueillir favorablement les idées et les propositions d'élèves, encourager l'élève à donner son avis et à réagir à l'opinion de ses camarades, l'aider à utiliser telle technique ou tel matériel, l'encourager à clarifier sa pensée, à préciser, compléter, généraliser, synthétiser ses observations.

Programme et objectifs pour le degré supérieur (11 N)

Dès le degré moyen et surtout au degré supérieur, l'histoire, la géographie et les sciences apportent conjointement leur éclairage. Les connaissances du candidat doivent être solides, car le contenu des branches d'enseignement est plus spécifique, les objectifs respectifs plus précis.

Histoire :

Les différentes périodes, la vie de l'homme, l'âge de la pierre, le Moyen Age, etc. (approche par les documents visuels, oraux, écrits, etc.).

Géographie :

De la région aux paysages typiques du Jura, du Moyen Pays, des Alpes (approche par l'observation directe et la recherche des relations).

Sciences (botanique, zoologie, physique, etc.) :

Les milieux: ferme, jardin, verger, montagne, etc. (approche par l'observation directe, l'investigation objective, etc.).

Pour le futur enseignant, les objectifs du comportement à exercer, puis à acquérir ou à faire acquérir restent identiques à ceux que nous avons décrits jusqu'alors; toutefois, pour le degré supérieur, la réflexion et le raisonnement prennent une place encore plus grande.

La démarche exploratrice se poursuit par une mise en ordre; l'élève passe peu à peu d'une activité sensorielle à une activité intellectuelle et de transfert.

Le travail du futur enseignant s'exerce dans les directions suivantes (projet de la commission CIRCE II pour l'histoire) :

- opérer par glissement graduel du document fourni à la recherche et au choix de documents par l'élève lui-même;
- remplacer l'exploration aléatoire par l'investigation réfléchie: apprendre à l'élève à chercher dans une direction qu'il aura préalablement formulée;
- faire acquérir à l'élève, dans la mesure de ses possibilités, un langage adéquat à l'objet d'observation;
- amener l'élève à créer des rapports logiques, simples mais précis, entre les éléments observés et étudiés, par exemple: coexistence ou antagonisme, proximité ou éloignement, analogie ou disparité.

L'effort éducatif porte sur :

- l'insertion du document ou du phénomène dans un ensemble logique;
- la formulation des premières hypothèses critiques;
- la coordination des éléments critiques en une construction homogène.

3.12 Méthodologie de l'éducation physique

Introduction

- Les paragraphes 1, 2 et 3 se rapportent aux deux premiers semestres, les 4 et 5 aux deux derniers.
- Les exercices pratiques sont donnés à titre d'exemple.
- Dans la mesure du possible l'enseignement tend à combiner plusieurs activités.
- Des cours complémentaires sont organisés pour combler les lacunes et corriger les déficiences.
- Les étudiants doivent pouvoir se familiariser avec la méthodologie d'une discipline sportive déterminée, soit en suivant un cours à option, soit en participant à une semaine d'étude.

Nombre d'heures de cours	110
Démonstrations et exercices	16

Viennent s'y ajouter :

- les camps de ski, les journées sportives, etc.
- les leçons de gymnastique données dans le cadre des exercices d'application et des stages.

1. Directives générales (3 N)

- gymnastique et sport scolaires
- bases législatives
- objectifs d'ordre pédagogique
- objectifs d'ordre biologique

2. Biologie et physiologie (12 N)

Connaissances de biologie humaine (2 N)

- structure du corps humain
- métabolisme et énergie
- âge, sexe et constitution

Méthodes d'entraînement (4 N)

- entraînement du système cardio-vasculaire
- entraînement du système musculaire

Prévention des maladies (6 N)

- nuisances et maladies dues à la civilisation
- conséquences pour l'éducation physique

3. Didactique et méthodologie (45 N)

La structure de la leçon de gymnastique (6 N)

- éléments de leçon
- analyse méthodologique de ces éléments

Autres aspects de la leçon (8 N)

- organisation
- mesures d'aide et de sécurité
- rythmes et musique
- évaluation

Formes de travail (4 N)

- enseignement collectif
- travail de groupes, travail individuel

Matériel didactique (3 N)

- moyens verbaux
- moyens optiques
- moyens acoustiques

Développement des facultés motrices (12 N)

- définition et généralités
- analyse des différents domaines
- développement des aptitudes personnelles

Développement de la condition physique (12 N)

- définition et généralités
- analyse des différents domaines
- développement personnel

4. Fondements pédagogiques et psychologiques (8 N)

Prédispositions des élèves (2 N)

- développement de l'enfant en général
- développement de la motricité

Apprentissage de la motricité

- motivation
- imitation
- créativité
- transfert

5. Planification et structure de l'enseignement (50 N)

Jeu	12 N
Athlétisme	10 N
Agrès	10 N
Gymnastique et danse	8 N
Natation	6 N
Sport de plein air	4 N

Chacun de ces secteurs est à envisager sous l'angle des objectifs, de la valeur pédagogique et biologique, de la méthodologie et de l'organisation.

Réserve : 4 N

3.13 Méthodologie de l'éducation musicale

Introduction

Il est indispensable que le maître chargé d'enseigner la méthodologie de l'éducation musicale donne aussi les leçons de chant ou de musique. Le plan d'études attribue à la méthodologie et au chant 48 et 62 heures, soit 110 heures (pose de la voix comprise). Ce total correspond à deux ou trois heures hebdomadaires durant quatre semestres, selon que le chant choral constitue une discipline obligatoire ou non.

L'enseignement de la méthodologie exige l'acquisition préalable de certaines techniques: l'éducation de l'oreille, la théorie générale de la musique, une voix bien posée, une intonation juste, un aperçu des différentes formes de musique. Si ces bases font défaut, des heures supplémentaires sont prévues pour leur mise à jour. Les candidats peu doués pour le chant ont l'obligation d'apprendre à jouer d'un instrument.

Chaque fois que c'est possible, l'enseignement de la méthodologie est illustré d'exercices pratiques se rapportant à la leçon donnée. L'ordre des sujets traités importe peu et il est toujours possible de les combiner.

Chant et musique

Une partie du temps imparti à la méthodologie (110 heures) devrait être consacrée au chant et à la musique. Les oeuvres étudiées au cours de ces leçons sont choisies en fonction de l'âge des étudiants, sans préoccupation d'un enseignement au degré primaire.

Branches à option

On peut prévoir comme branches à option: le chant choral, l'orchestre, la musique de chambre, l'étude d'un instrument, le chant solo, la musique de groupe (expérimentation, improvisation), les exercices avec disques et bandes d'enregistrement, l'analyse d'oeuvres.

Nombre d'heures de cours	
(chant choral et jeu instrumental non compris)	110
Démonstrations et exercices	16

Les exercices pratiques vont de pair avec l'enseignement de la méthodologie; ils sont nécessaires à la maîtrise de celle-ci.

1er et 2me semestres :

1. But de l'enseignement de la musique à l'école (2 N)
Place de l'éducation musicale dans l'enseignement général, plan d'études, matières à étudier (répertoire, théorie, audition, musique et mouvement, exercice instrumental).
2. Répertoire, direction chorale (10 N)
Chants et canons des manuels officiels, ouvrages de référence, exercices pratiques de direction de chœurs, solos avec accompagnement de groupe.
3. Pose de la voix (6 N)
Physiologie (articulation, respiration, résonances), pose de la voix enfantine, exercices divers, travail correctif d'un chant.
4. Bases méthodologiques de l'audition et de l'enseignement de la musique (6 N)
Exercices d'audition simple: bruits, sons, suites de notes et rythmes, audition relative (exercices et procédés divers). Rythme et métrique (exercices et procédés divers).
5. Etude du chant (6 N)
Différentes approches: démonstration et imitation (chanter, jouer, parler, etc.), étude personnelle, exercices lacunaires, reconnaissance par comparaison, etc. Invention (technique et musicale): langage, rythme, intonation, phrase, etc.
6. Recherches musicales à partir d'un instrument (8 N)
Expériences sonores et approches de structures, initiation à la percussion. Recherche et assemblage de sons, exercices de rythmique, accompagnement simple d'un chant à l'aide d'instruments à percussion ou d'instruments mélodiques.
7. Audition (8 N)
Choix d'exemples tirés d'oeuvres musicales, créations d'exercices d'audition et de tests musicaux, usage du disque, de la bande sonore, de la radio scolaire.

8. Préparation de leçons (16 N)

Préparation détaillée de leçons en fonction de leurs objectifs (dans un contexte donné). Exercices de démonstration (directs ou enregistrés), leçons en classes d'application et en stage.

3me semestre :

Méthodologie relative à chaque degré

1. Degré inférieur

- Quelques aspects du développement de la musicalité chez l'enfant, de la naissance à l'âge scolaire (éducation musicale précoce et formation de base) (6 N).
- Objectifs de 1ère année, exercices gradués et exercices pour bourdons, emploi du matériel et des manuels scolaires (6 N).
- 2ème et 3ème années: introduction à l'étude de la musique à l'aide du matériel scolaire, exercices progressifs d'amélioration, établissement du programme, répertoire de chants, petite cantate scolaire (6 N).

2. Degré moyen

- Revision dans le cadre d'une classe du degré moyen nouvellement formée, définition des objectifs, introduction au matériel scolaire du degré moyen, établissement du programme (6 N).
- Etude approfondie des instruments, répertoire de chants, cantate scolaire (6 N).
- Choix d'exemples appropriés à l'audition (6 N).

4me semestre :

Cours à option

Revision et approfondissement des notions acquises au cours des semestres précédents.

3.14 Méthodologie des activités créatrices

Introduction

- Les travaux manuels, l'écriture et l'écriture au tableau noir ne sont pas traités dans ce chapitre.
- Le nombre d'heures prévu doit être considéré comme un minimum inférieur au nombre idéal.
- Les heures mises à disposition ont avantage à être groupées en grands blocs hebdomadaires.
- Des cours à option et des cours facultatifs sont organisés.

Nombre d'heures de cours	112
Méthodologie	48
Travaux pratiques, exercices	64

On peut y ajouter quelques travaux à domicile, non mentionnés ici.

L'ordre des contenus respecte les deux temps de formation: les deux premiers semestres de base et les deux semestres avec disciplines à option; cet ordre n'a toutefois pas de caractère obligatoire.

1er semestre (28 N prat.)

1er thème : La couleur (8 N prat.)

Théorie de la couleur: exercices et expériences. Couleurs simples et composées (spectre), couleurs complémentaires, modification de couleurs (plus claires, plus foncées, couleurs rompues, gris), mélange de couleurs, contrastes. Mélanges (augmentation et diminution du nombre des couleurs). Couleur et personnalité (aspects typologiques). Couleur et matériel. Réflexions sur l'art (cf. thème 4).

2me thème : L'éducation de la vision et de l'imagination (10 N prat.)

Mécanisme de la vue, vision consciente, expériences de représentation mentale. Découverte des lois de la perspective. Domaines: plante, animal, homme, outil, architecture, paysage. Réflexion sur l'art.

3me thème : Les techniques élémentaires (8 N prat.)

Techniques graphiques, lignes et surfaces (crayon, crayon de couleur, craie, plume, grattoir...).

Techniques picturales (aquarelle, dispersion, craie de couleur, crayon de couleur...). Peinture courante et glacis.

Création plastique (pâte à modeler, terre glaise, fil de fer...). Procédés par synthèse et par analyse.

Matériaux divers (collages, transparents, mosaïques, techniques mixtes).

4me thème : Réflexion sur l'art (2 N prat.)

Deux heures réservées à l'exposé des principes. Eveil du sens artistique dans le domaine du dessin, de la peinture et de la sculpture. Découverte de la signification artistique d'une oeuvre à partir du sujet; découverte des lignes de force et des moyens utilisés dans la composition picturale. L'artiste et l'oeuvre d'art, témoins de l'esprit d'une époque. Aperçu des grandes périodes de l'art et de la culture. Fonction de l'art dans la société. Visites d'expositions.

2me semestre (16 N méth. et 12 N prat.)

5me thème : Les aspects du développement de la création picturale chez l'enfant (8 N méth.)

Développement du dessin chez l'enfant. Etapes du développement. Importance de l'activité créatrice pour le développement psychique et mental de l'enfant. Développement de l'imagination de l'enfant dans le cadre de l'éducation visuelle (rapports avec l'enseignement de la psychologie).

6me thème : Les aspects esthétiques dans le cadre de l'éducation visuelle (6 N prat.)

Aspects visuels des mass media et de l'environnement. Perception consciente et inconsciente. Manipulations. Motivations, intentions, effets. Art et mauvais goût.

7me thème : Composition, couleurs et formes (6 N prat.)

Education du sens de l'harmonie (rythme, formes et couleurs). Essais pratiques: variétés des dispositions (dispersion, alignement, groupement), horizontales, verticales, diagonales. Contrastes dans les formes (grand - petit, épais - mince, plein - vide, géométrique - organique, rond - pointu, statique - dynamique, etc.). Interactions des couleurs et des formes (cf. aussi 1er semestre), structures.

8me thème : Les bases générales de méthodologie (10 N méth.)

Préparation et exécution des unités d'enseignement. Objectifs, thématique et structure des leçons. Moyens didactiques: observation dirigée, discussions en classe, esquisses au tableau noir, démonstrations techniques, etc. Evaluation et discussion des travaux de groupes ou d'élèves. Travaux sur

une technique ou un sujet donné; créations libres. Travaux collectifs. Techniques, matériaux et outils adaptés au niveau de l'enseignement. Application des critères d'appréciation (relations avec la méthodologie générale).

Plan d'études et programme des cours.

Programmes de travail à long terme. Coordination avec d'autres disciplines.

3me semestre (18 N méth. et 10 N prat.)

9me thème : Techniques délicates (10 N prat.)

Impression, pochoir, taille. Matériaux nouveaux.

10me thème : Diversification des formes méthodologiques (12 N prat.)

Travaux en série. Planification, préparation et réalisation de leçons.

Recherches de groupe, travaux collectifs. Leçons de dessin en plein air.

Choix libre de sujets et de techniques.

Individualisation. Aspects thérapeutiques de l'activité créatrice.

11me thème : Exercices pratiques favorisant la culture artistique (4 N méth.)

Des exemples pratiques complètent la méthodologie et familiarisent les élèves avec les oeuvres d'art.

4me semestre (12 N méth. et 16 N prat.)

12me thème : Exercices individuels (16 N prat.)

Exemples :

Travaux de peinture à la gouache, à l'aquarelle, aux couleurs acryliques, collage, montages photographiques, techniques mixtes.

Techniques graphiques: crayon, plume, fusain, craie, impression (gravure sur lino, sur bois, eau-forte).

Travaux de sculpture: glaise, plâtre, pierre, bois, métal, matières plastiques, etc.

Photographie et films: projections, exercices pratiques.

Théâtre scolaire, marionnettes: confection de marionnettes, de costumes, de décors et d'accessoires. Exercices pratiques.

Aménagement de l'environnement (locaux, salles d'exposition, cour de récréation, etc.): élaboration de projets. Exercices pratiques.

Promotion artistique: projets et réalisation d'expositions et de visites d'atelier. Recherche et classification d'une documentation personnelle.

13me thème : Aperçu des tendances de l'éducation artistique en Suisse et à l'étranger (6 N méth.)

Exposés et discussions sur les courants actuels.

14me thème (6 N méth.)

Littérature spécialisée et matériel d'enseignement.

Problèmes propres à un degré.

4. Etablissement de la grille horaire (emploi du temps)

4.1 Nombre d'heures consacrées à la formation

Ce chapitre admet implicitement que la formation professionnelle a une durée de deux ans après l'obtention du certificat de maturité, ou une durée de trois semestres dans le cadre d'une école normale de cinq ou six ans.

Le tableau I, sous 4.2, indique le nombre d'heures attribuées à chaque discipline. Le tableau II présente, sous 4.3, comment ces heures sont réparties dans chaque semestre durant les deux années de formation à l'institut. Enfin le tableau III, sous 4.4, présente la même répartition, mais en fonction de l'horaire des trois dernières années de l'école normale.

Bien que ces tableaux contiennent des propositions chiffrées très précises, il ne faut pas les considérer comme immuables. Les circonstances exigent des adaptations. Mais il nous a semblé qu'un projet détaillé montrait clairement nos intentions. Il est plus facile d'ajuster un projet établi avec précision que de le construire à partir d'indications générales.

Quelques explications sont nécessaires à la bonne compréhension du tableau I. Les chiffres de la 1ère colonne se rapportent aux leçons "normales" (N), d'une durée de 45 à 50 minutes. La colonne P contient les nombres d'heures consacrées au travail "personnel" à domicile et la colonne T les "totaux" N + P. Dans la colonne %N, on lit le pourcentage des heures "normales" attribué à chaque discipline par rapport au nombre total d'heures. La colonne %T donne les pourcentages des sommes N + P, également par rapport au

nombre total d'heures. Remarquons que les deux pourcentages ne sont pas identiques pour les différentes disciplines; cela tient au fait que les heures de cours n'entraînent pas toutes la même quantité de travail à domicile.

Les auteurs de ce projet ont examiné au préalable les plans d'études d'un certain nombre d'école normales et d'instituts de formation. Ils ont essayé de déterminer si trois semestres de formation professionnelle, dans une école normale de 5 ou 6 ans, étaient suffisants pour donner aux futurs maîtres les connaissances et les aptitudes qu'exige l'école d'aujourd'hui. Il leur a paru que c'était possible, à condition que le futur maître consacre 45 heures par semaine à ses études.

Les totaux généraux des colonnes N et P indiquent que les cours et les heures de travail à domicile se répartissent dans le rapport de 2 à 1. En d'autres termes, et en moyenne, la semaine de 45 heures devrait se décomposer en trente heures de cours et quinze heures de travail à domicile. En revanche, si ces totaux sont considérés par catégories de disciplines, ce rapport varie considérablement. Il est de $5/4$ pour les branches théoriques, et de $5/3$ pour les exercices pratiques et les didactiques. Il n'est pas prévu de travail à domicile pour les disciplines artistiques.

La Commission préconise cinq catégories de disciplines. A chacune d'elles correspond le pourcentage d'heures suivant :

- sciences de l'éducation	: 20 %
- didactique	: 25 %
- exercices pratiques de pédagogie	: 25 %
- disciplines artistiques	: 15 %
- disciplines de formation générale (Fachstudien)	: 15 %

Au total l'étudiant est astreint, après l'obtention du certificat de maturité, à environ 2000 heures de cours obligatoires, auxquelles il faut ajouter 1100 heures de travail à domicile. 3100 heures d'activité sont donc inscrites au plan d'études.

Dans les écoles normales, du fait que les disciplines artistiques et celles qui figurent dans la dernière catégorie appartiennent à la formation générale, les chiffres ne sont plus tout à fait les mêmes: 1500 heures de cours et 750 heures de travail à domicile. Cela représente donc une diminution d'environ 800 heures.

Rappelons, pour terminer, que la formation générale dans les écoles normales se poursuit jusqu'à la fin des études, parallèlement à la formation professionnelle, mais en se réduisant de plus en plus.

4.2 Répartition par disciplines

Tableau I Répartition horaire

N = Nombre d'heures de cours (45-50 minutes)

P = Nombre d'heures de travaux à domicile

T = Nombre d'heures total

Disciplines	Nombre d'heures				
	N	P	T	% N	% T
1. <u>Sciences de l'éducation</u>					
1.1 Pédagogie	126	100	226	6,4	7,3
1.1.1 Pédagogie générale					
1.1.2 Histoire de la pédagogie					
1.2 Psychopédagogie	126	100	226	6,4	7,3
1.2.1 Statistique, méthodologie					
1.2.2 Psychologie cognitive					
1.2.3 Psychologie de la personnalité, psychologie sociale/sociologie					
1.2.4 Psychologie génétique					
1.2.5 Psychopathologie, psychothérapie, pédagogie curative					
1.3 Administration et organisation scolaires	36	28	64	1,8	2,1
1.4 Champs d'application	92	76	168	4,7	5,5
Total	380	304	684	19,3	22,2
2. <u>Didactique</u>					
2.1 Didactique générale	78	64	142	4	4,6
2.2 Didactique de la langue maternelle	78	64	142	4	4,6
2.3 Didactique de la mathématique	78	64	142	4	4,6
2.4 Didactique des discipl. d'éveil	48	40	88	2,4	2,9
2.5 Didactique de l'éduc. physique *	48	0	48	2,4	1,6
2.6 Didactique de l'éduc. musicale *	48	0	48	2,4	1,6
2.7 Didactique du dessin *	48	0	48	2,4	1,6
2.8 Didactique de l'écriture *	6	0	6	0,3	0,2
2.9 Didactique des trav. manuels *	6	0	6	0,3	0,2
2.10 Didactique de l'apprentissage audio-visuel des langues étrangères (langue 2)	42	32	74	2,1	2,4
2.11 Exercices de répétition	20	15	35	1	1,1
Total	500	279	779	25,3	25,4

Report

880 583 1463 44,6 47,6

Disciplines	Nombre d'heures				
	N	P	T	% N	% T
Report	880	583	1463	44,6	47,6
3. <u>Pratique</u>					
3.1 Stages de longue durée	225	180	405	11,4	13,2
3.2 Exercices d'application	68	56	124	3,5	4
3.3 Stages de courte durée	68	56	124	3,5	4
3.4 Démonstrations et exercices de:					
3.4.1 didactique générale	16	0	16	0,8	0,5
3.4.2 didactique de la langue maternelle	16	0	16	0,8	0,5
3.4.3 didactique de la mathématique	16	0	16	0,8	0,5
3.4.4 didactique des discipl. d'éveil	16	0	16	0,8	0,5
3.4.5 didactique de l'éduc. physique	16	0	16	0,8	0,5
3.4.6 didactique de l'éduc. musicale	16	0	16	0,8	0,5
3.4.7 didactique du dessin	16	0	16	0,8	0,5
3.4.8 didactique de l'écriture	4	0	4	0,2	0,1
3.4.9 didactique des trav. manuels	4	0	4	0,2	0,1
3.5 Réserve	24	16	40	1,2	1,3
Total	505	308	813	25,6	26,2
4. <u>Disciplines artistiques: formation personnelle et didactique</u>					
4.1 Education physique (camps de ski, etc. compris)	62	0	62	3,1	2
4.2 Chant, pose de la voix	62	0	62	3,1	2
4.3 Dessin	62	0	62	3,1	2
4.4 Dessin au tableau noir	16	0	16	0,8	0,5
4.5 Travaux manuels	50	0	50	2,5	1,6
4.6 Ecriture	25	0	25	1,3	0,8
Total	277	0	277	13,9	9
5. <u>Disciplines de formation générale (Fachstudien)</u>					
5.1 Disciplines à option	92	76	168	4,7	5,5
5.2 Connaissance de l'environnement, disciplines d'éveil	126	100	226	6,4	7,3
5.3 Langue maternelle / littérature pour la jeunesse	48	38	86	2,4	2,8
5.4 Sciences de la santé	12	10	22	0,6	0,7
5.5 Economie et sciences politiques	30	14	44	1,5	0,8
Total	308	238	546	15,6	17,1
TOTAL GENERAL	1970	1129	3099	100	100

Les sciences de l'éducation

Le projet prévoit 126 heures de pédagogie et 126 heures de psychopédagogie, soit 2 heures hebdomadaires pendant 2 ans pour chacune de ces disciplines. S'y ajoutent les 36 heures d'administration et d'organisation scolaires; on y retrouve le traditionnel enseignement de législation, mais enrichi d'une réflexion sur les systèmes scolaires. 100 heures sont attribuées aux applications et aux exercices qui complètent ces cours.

Le domaine de la didactique

Il comprend la didactique générale et les didactiques spéciales (ou didactiques des disciplines). Parmi ces dernières il convient de donner la première place aux deux didactiques maîtresses de la langue maternelle et de la mathématique. Mentionnons-en d'autres: la didactique des disciplines d'éveil (sciences, histoire, géographie) et de leur aspect "connaissance de l'environnement", ainsi que celles de l'éducation physique, de l'éducation musicale et des activités créatrices, réunies dans ce rapport sous le terme de disciplines artistiques.

Il peut paraître surprenant que la didactique des sciences, de l'histoire et de la géographie reçoive une part si faible (48 heures): cela s'explique par le fait que de nombreux chapitres de la didactique générale trouvent leur application dans les didactiques spéciales, dont celle des disciplines d'éveil.

La didactique des travaux manuels et celle de l'écriture ont une dotation encore plus modeste. Nous estimons en effet que l'enseignement des travaux manuels peut inclure une part de didactique. Quant à l'écriture, l'efficacité du maître dépend surtout de sa conviction que cette discipline garde toute sa valeur.

42 heures de cours sont attribuées à une brève introduction aux méthodes audio-visuelles utilisées dans l'enseignement des langues.

Ces enseignements de didactique ne peuvent constituer qu'une information de base; ils trouveront leur prolongement dans les cours à option puis, plus tard, dans les cours de perfectionnement. A eux seuls, ils forment la moitié de toutes les heures d'enseignement données durant les 2 années d'un institut de formation, ou le tiers de la formation professionnelle dans une école normale.

Les heures consacrées à la didactique générale et aux didactiques spéciales comprennent aussi bien les cours théoriques que les exercices pédago-

giques. Ces derniers consistent en leçons ou éléments de leçons que les normaliens donnent dans les classes d'application, puis évaluent sous la direction de leur maître. Les démonstrations de didactique spéciale sont en général données par le maître de la discipline; elles donnent lieu à des observations faites selon des directives précises.

Les exercices d'application et les stages

A eux seuls les stages ont une durée totale de 9 semaines. Nous renvoyons au chapitre IV.5 pour la répartition entre les différents types d'exercices et de stages. Les 68 heures attribuées tant aux exercices d'application qu'aux stages de courte durée (de l'ordre de la demi-journée) représentent chaque fois une matinée par semaine (4 heures) pendant un semestre.

Le tableau prévoit en outre une réserve de 40 heures, utilisables selon les besoins des étudiants; elles constituent aussi une marge de manoeuvre pour le maître.

Disciplines artistiques

Nous l'avons déjà dit, leur enseignement poursuit à la fois des buts de formation générale et des buts didactiques.

Le projet attribue 62 heures à l'entraînement physique, soit 1 heure hebdomadaire pendant 2 ans. Il faut y ajouter la didactique, dont la dotation est également d'une heure par semaine, ainsi que les deux semaines de sport ou de ski, qui trouvent facilement leur place dans une année scolaire de 36 semaines: elles représentent environ 80 heures d'activité sportive.

Si de surcroît le futur maître enseigne lui-même l'éducation physique à raison de 3 heures par semaine pendant ses 9 semaines de stage, s'il dirige encore des leçons dans le cadre des exercices d'application et des stages courts, ce ne sont pas moins de 200 heures au total que le futur maître consacre à cette discipline pendant sa formation. Les exigences de la législation fédérale sont donc satisfaites.

Dans les écoles normales les 3 heures hebdomadaires d'éducation physique appartiennent au programme de formation générale. La didactique, la pratique de l'enseignement et les semaines de sport y viennent en surplus.

L'éducation musicale bénéficie de 62 heures de cours, exercices de pose de la voix inclus. Le chant choral, la musique instrumentale et l'orchestre n'apparaissent plus au plan d'études, malgré la conviction, partagée par tous les membres de la Commission, que les disciplines artistiques doivent garder la place que leur faisaient traditionnellement les écoles de formation. Aussi souhaitent-ils que la didactique du chant ne se limite pas à un seul enseignement théorique.

Les mêmes principes s'appliquent aux activités créatrices. Il paraît nécessaire que l'étudiant commence par acquérir les techniques qu'il enseignera plus tard. A l'inverse, dans les écoles normales, une information d'ordre didactique peut être donnée au cours de la formation générale.

Les 16 heures de dessin au tableau noir devraient suffire. Le futur maître se fera la main au cours des exercices d'application et des stages.

Les cours à option et les cours spéciaux

Les premiers sont organisés à raison de 3 heures hebdomadaires pendant 1 année; ils forment un total de 92 heures. Leur raison d'être est de permettre l'approfondissement de la langue maternelle et de la mathématique, et d'une façon générale l'étude plus poussée des matières que le maître enseignera par la suite.

Ces cours à option devraient donner lieu à des travaux personnels ou de groupe. Cela explique le nombre relativement élevé d'heures prévues pour le travail à domicile (76 heures). Aux disciplines déjà citées, langue maternelle, mathématique, etc., ajoutons la psychologie et les sciences politiques qui, elles aussi, offrent matière à des cours à option. Dans la tranche réservée aux cours spéciaux, 126 heures sont attribuées à l'étude de l'environnement, qui est souvent négligée dans les gymnases, et 48 à la littérature enfantine.

Il y a intérêt à grouper les heures, relativement peu nombreuses, consacrées à l'hygiène et à l'éducation sexuelle; ces enseignements peuvent constituer des "blocs" d'une ou plusieurs journées. Les sujets traités seront repris plus tard, dans des cours de perfectionnement par exemple.

Parmi les cours spéciaux figurent encore l'économie et les sciences politiques. Ces enseignements pourraient être l'occasion de rencontres avec des hommes politiques, des chefs d'entreprise, des dirigeants syndicaux, etc. Enfin, ne pourrait-on pas imaginer que les étudiants, en dehors des 36 semaines scolaires, effectuent des stages dans l'industrie, comme cela se fait dans le canton de Bâle ?

4.3 Grille horaire pour la formation en deux ans

Tableau II (voir pages 130/131)

Grille horaire pour un institut de formation de 2 ans

Tableau II

	1er semestre *		2me semestre *		3me semestre *		4me semestre *	
1. <u>Sciences de l'éducation</u>								
1.1 Pédagogie	34		32		24		36	
1.2 Psychopédagogie	51		32		24		18	
1.3 Administration scolaire	--		--		--		36	
1.4 Champs d'application	--		32		24		36	
2. <u>Didactique</u>								
2.1 Didactique générale et curriculum	34		32		12		--	
2.1 Répétitions de didactique	--		--		--		18	
2.2 Didactique de la langue maternelle	34		32		12		--	
2.3 Didactique de la mathématique	34		32		12		--	
2.4 Didactique des disciplines d'éveil	--		--		12		36	
2.10 Didactique langue 2 (audio-visuel)	--		--		24		18	
3. <u>Pratique</u>								
3.2 Exercices d'application	68		68		--		--	
3.3 Stages de courte durée								
3.4 Démonstrations et exercices (didactique générale, langue maternelle, mathématique, disciplines d'éveil)	34		16		12		--	
3.5 Réserve (pratique)	--		--		--		18	
4. <u>Disciplines artistiques</u>								
4.1 Education physique	34		32		24		36	
2.5 Didactique de l'éducation physique								
4.2 Chant, pose de la voix	34		32		24		36	
2.6 Didactique du chant								
4.3 Dessin	34		32		24		36	
2.7 Didactique du dessin								
4.4 Dessin au tableau noir	--		32		--		--	
4.5 Travaux manuels	--		--		24		36	
2.9 Didactique des travaux manuels								
4.6 Ecriture	34		--		--		--	
2.8 Didactique de l'écriture								
5. <u>Disciplines de formation générale (Fachstudien)</u>								
5.1 Disciplines à option	--		32		24		36	
5.2 Disciplines d'éveil (histoire, géographie, sciences) et connaissance de l'environnement	34		32		24		36	
5.3 Langue maternelle (plus, au 4me semestre, littérature pour la jeunesse)	--		--		12		36	
5.4 Hygiène	--		--		12		--	
5.5 Economie et sciences politiques	--		--		12		18	
T O T A L	27 h/semaine		29 h/semaine		28 h/semaine		27 h/semaine	

* Chaque semestre s'étend sur 18 semaines.

Les numéros d'ordre sont ceux du tableau précédent.

A chaque discipline correspond le nombre total d'heures par semestre.

Le tableau II répartit l'ensemble des disciplines sur 4 semestres de 18 semaines chacun; n'y est pas comprise la semaine annuelle de ski ou de sport.

Les stages se répartissent de la manière suivante :

- 1er semestre : 1 semaine
- 2me semestre : 2 semaines
- 3me semestre : 6 semaines

Comme on le voit, les premiers stages sont de courte durée. Conçus sous forme d'exercices d'observation et d'initiation, ils servent à introduire et illustrer les enseignements théoriques.

Le deuxième stage peut comporter une période, même assez brève, dans une classe de degré supérieur. Ainsi les étudiants feront, à la veille de la deuxième année, au moment où ils auront à décider vers quel degré de l'enseignement ils s'orienteront, un choix mieux fondé. Certains élèves mettront ce stage à profit pour connaître une classe de développement.

Dans les cantons comprenant des régions citadines et des régions campagnardes, on s'efforcera d'organiser les stages du 3me semestre de manière que chaque élève ait l'occasion d'enseigner dans les deux types d'écoles, chaque fois dans une classe de degré différent.

L'enseignement de la pédagogie s'étend sur les deux années, à raison de deux heures hebdomadaires. Il en est de même de la psychopédagogie, quant à la durée tout au moins; mais la répartition est différente. La dotation de la psychopédagogie est forte pendant le 1er semestre surtout; elle est considérablement diminuée pendant le dernier. L'explication en est simple: les connaissances de la psychopédagogie sont la base théorique des didactiques. Les exercices d'application ne sont introduits qu'au 2me semestre.

Le cours sur l'administration et l'organisation scolaires est placé au 4me semestre. S'il ne s'ouvre pas sur des applications immédiates, il devrait néanmoins susciter la réflexion sur les relations internes et externes de l'école.

Les didactiques principales, de la mathématique et de la langue maternelle sont enseignées surtout pendant les deux premiers semestres. Ceux qui, après une année de formation, se destinent au degré secondaire, peuvent ainsi en tirer profit.

Dans les disciplines artistiques la didactique se confond avec la formation générale des étudiants, qui se poursuit dans les activités créatrices. Cet enseignement est réparti sur les 4 semestres. Dans ce domaine la concentration des heures de formation serait particulièrement mal venue.

Le projet repousse l'introduction de la didactique des disciplines d'éveil aux deux derniers semestres. On pourrait craindre que les étudiants soient de ce fait insuffisamment préparés pour enseigner l'histoire, la géographie et les sciences durant leurs premiers stages. Mais rappelons que la didactique générale est censée faire connaître les grands principes dont le maître a besoin, quelle que soit la discipline enseignée. Les didactiques des disciplines ont essentiellement pour but de présenter les programmes et leurs objectifs. Or, pendant les stages, ce sont les maîtres titulaires qui indiquent aux étudiants quelles sont les matières à enseigner.

4.4 Grille horaire pour la formation à l'école normale

Tableau III Grille horaire pour les 3 dernières années d'une école normale

	FORMATION PROFESSIONNELLE			
	1ère année (précédant l'avant-dernière année de l'école normale)	2ème année (avant-dernière année de l'école normale)	3ème année (dernière année de l'école normale)	
1. Sciences de l'éducation				
1.1 Pédagogie	--	66	64	
1.2 Psychopédagogie	34	66	32	
1.3 Administration scolaire	--	--	30	
1.4 Champs d'application	--	66	30	
2. Didactique				
2.1 Didactique générale	93	--	--	
3.4 Démonstrations et exercices	--	66	17	
2.1 Didactique du chant	--	99	96	
2.6 Démonstrations et exercices	--	66	--	
2.2 Didactique de la langue maternelle (+ démonstrations en 2ème année)	--	--	64	
2.3 Didactique de la mathématique (+ exercices en 2ème année)	--	66	--	
2.4 Didactique des disciplines d'éveil	--	--	--	
3.4 Démonstrations et exercices	--	--	--	
2.5 Didactique de l'éducation physique (+ démonstrations et exercices)	--	--	--	
2.7 Didactique du dessin (+ démonstrations et exercices)	--	--	--	
2.10 Didactique de la langue 2 (méthodes audio-visuelles)	34	--	--	
3. Pratique				
3.2 Exercices d'application	--	66	96	
3.3 Stages de courte durée	--	--	--	
T O T A L	4-5 heures par semaine	17 heures par semaine	11-16 heures par semaine	

Les numéros d'ordre sont ceux du tableau I

Le tableau III propose un plan d'études pour les trois dernières années de l'école normale. Comme le projet précédent, celui-ci suppose une année scolaire de 36 semaines, ce qui laisse de la place pour les semaines sportives et d'autres activités éventuelles.

Les 9 semaines de stage sont réparties de la manière suivante :

- 1ère année de la formation pratique : 2 semaines
- 2ème année de la formation pratique : 3 semaines
- 3ème année de la formation pratique : 4 semaines

Les normaliens se trouvent ainsi confrontés très tôt avec leurs futures conditions de travail.

La didactique générale, accompagnée de démonstrations et d'exercices, est enseignée dès la première année. Ce seront les premiers contacts des normaliens avec les classes. Les deux autres disciplines introduites dès le début de la formation sont: la didactique de la langue 2 (utilisation de méthodes audio-visuelles) et la psychopédagogie. Cette dernière est présente dans le plan d'études pendant les trois années, tandis que la pédagogie ne l'est qu'en 2ème et 3ème année. Il a paru préférable de donner, au début, la priorité à la psychopédagogie, plus concrète et plus accessible que la pédagogie.

Comme dans le projet de la formation en deux ans, celui-ci repousse en dernière année le cours sur l'administration et l'organisation scolaires. Les applications et démonstrations liées aux cours théoriques sont prévues pour les années 2 et 3.

En 2ème année les didactiques de la langue maternelle, de la mathématique et des disciplines d'éveil succèdent à la didactique générale. Les didactiques spéciales donnent lieu à des exercices jusqu'à la fin de la 3ème année. Les didactiques des branches artistiques sont également enseignées en 2ème et 3ème année. L'absence des didactiques de l'écriture et des travaux manuels s'explique par le fait, déjà mentionné, que ce sont les maîtres de la formation générale, dans le cadre de leur enseignement habituel, qui en donnent les principes. Cela est vrai aussi pour l'éducation musicale, l'éducation physique et les activités créatrices, enseignements très généreusement dotés dans les écoles normales.

Les exercices d'application et les stages de courte durée représentent une moyenne de 2 heures hebdomadaires en 2ème année, une moyenne de 3 heures hebdomadaires pendant 24 semaines en 3ème année. En 2ème comme en 3ème année, ils devraient précéder les stages de longue durée.

Compte tenu de ce qui précède, le bilan des heures hebdomadaires consacrées à la formation professionnelle s'établit ainsi :

- 1ère année de formation professionnelle : 5 heures
- 2ème année de formation professionnelle : 17 heures
- 3ème année de formation professionnelle : 13 heures

La réduction en 3ème année s'explique par le souci de décharger les étudiants à l'approche de leurs examens de fin d'études. N'oublions pas que dans les écoles normales ces examens sont doubles: les uns sont de l'ordre de la formation professionnelle, les autres correspondent aux examens de maturité du gymnase.

5. Formes et modalités des liaisons entre la théorie et la pratique

Introduction

La pédagogie moderne accorde une grande place à l'activité de l'enseigné, par réaction contre une routine qui laissait souvent l'élève très passif. Cette tendance s'observe dans tous les ordres d'enseignement, de l'école maternelle à l'université, où l'exposé ex cathedra a perdu de son prestige.

La formation des maîtres suit le même courant. On s'éloigne résolument de la conception selon laquelle les premiers exercices pratiques devraient être précédés d'une longue phase théorique.

Il s'agit donc de déterminer en quoi consiste la formation clinique des maîtres, de préciser où se situent et comment se présentent les zones de contact privilégiées entre la théorie et la pratique. Les divergences entre nos types de formation ainsi que la diversité de nos institutions héritées ne favorisent guère cette recherche. Certes la psychologie, la pédagogie et la didactique figurent dans tous les programmes, partout on prévoit des exercices et des stages, mais les durées, les fréquences, les modes d'organisation, les conditions dans lesquelles ils s'effectuent, leur ordre et leur enchaînement, les personnes qui en assument la responsabilité, leur formation et leur mode de collaboration, tout varie d'un établissement à l'autre. N'est-ce pas la preuve que tout mérite d'être repensé ?

Il est intéressant de noter qu'une évolution analogue se fait jour dans le secteur médical, où l'on s'oriente vers une organisation plus structurée, un cheminement plus progressif, une pratique augmentée et avancée dans le temps.

5.1. La formation clinique

Les raisons qui justifient une formation théorique et une formation pratique simultanées sont multiples :

- L'éducation et l'enseignement impliquent la présence de deux parties, le maître et l'élève, dont les interactions en constituent l'essence.
- La connaissance théorique de l'enfant et des méthodes ne remplace pas l'observation réelle et les expériences vécues.
- On peut être versé dans la théorie et être incapable d'enseigner avec succès. Une bonne maîtrise de la didactique n'entraîne pas ipso facto la réussite à la tête d'une classe; on peut échouer pour des raisons d'attitude.
- Les psychologues affirment que l'apprentissage d'un comportement est efficace dans la mesure même où il est enseigné et exercé sous forme de comportement.

L'introduction, au début des études, d'une période de pratique destinée à assurer d'emblée à la formation un caractère clinique, peut se justifier aussi. Des essais permettent en effet à l'étudiant d'évaluer ses aptitudes et de vérifier si son activité auprès des enfants répond à leurs besoins et correspond à ses aspirations. De plus, grâce à ses expériences, il tirera un profit beaucoup plus grand des théories qui lui seront présentées par la suite.

Le problème de la répartition des temps de théorie et de pratique et de leur succession peut donner lieu à des solutions diverses. On veillera cependant à ne pas trop retarder la confrontation avec les réalités de la classe. Il existe d'une part la nécessité de concrétiser la théorie et de vivre la réalité scolaire, d'autre part le besoin d'analyser les comportements et les modes d'enseignement. Selon que l'on met l'accent sur l'une ou l'autre de ces intentions, on aboutit à des exercices spécifiques limités ou à des stages caractérisés par une prise en charge de la classe. Nous distinguons six phases: chacune a un rôle bien déterminé à jouer dans le processus de formation.

La première fait à la pratique personnelle une très modeste part, qui ira en s'accroissant jusqu'à la dernière :

- le stage d'information
- l'exercice pratique
- l'exercice d'application
- le stage
- le stage en responsabilité
- la période d'adaptation à la profession.

Une ultime remarque avant d'aborder ces approches de la pratique: la personnalité du maître reste primordiale. Dès le début et dans tous les types d'exercices, on s'efforcera non seulement de respecter cette personnalité, mais d'en favoriser l'épanouissement. Chaque maître donnera à son enseignement le style qui lui convient.

5.2 Le stage d'information

Si à l'appellation d'information on ajoute celle d'observation, le but de ce stage est défini. La responsabilité en est confiée à un maître qu'une telle initiation intéresse. Un stage dans plusieurs degrés est souhaitable et rien ne s'oppose à ce que deux ou trois étudiants se trouvent dans la même classe.

Cette information fondée sur l'observation constitue logiquement le premier contact avec la pratique. Elle est indispensable, mais ne saurait se prolonger: le novice n'est guère conscient de ce qu'il faut voir et retenir; il faut trouver les moyens d'orienter et de guider son observation.

On peut apporter un regain d'intérêt, et du même coup un peu de variété, par un ou deux essais de prise en charge de la classe, le temps d'un exercice, d'une chanson ou d'une unité d'enseignement plus importante. On peut imposer aussi, en fonction de quelques données théoriques, une mission ou une recherche bien définie; celle-ci favorise l'observation et stimule la réflexion. Cette information gagne à être étudiée et approfondie par des exercices plus systématiques et des moyens plus élaborés. On peut proposer par exemple des fragments de leçons entrecoupés de commentaires du maître de la classe ou du professeur de pédagogie.

Trois procédés au moins peuvent être envisagés :

- Les élèves et les étudiants prennent place dans le même local. La leçon est interrompue par le commentateur dès qu'il ressent le besoin de souligner ou de préciser quelque chose.

- Les élèves et les étudiants se trouvent dans deux locaux différents avec un système d'observation à sens unique. Les élèves savent qu'ils sont observés, mais ne voient pas les étudiants. Le maître de pédagogie peut apporter tous les commentaires souhaités, en surimpression sur les paroles du maître et des élèves.
- Les unités d'enseignement ont été enregistrées sur magnéto. Elles sont retransmises devant les étudiants avec les commentaires du maître de pédagogie. Ce moyen est sans doute plus artificiel, mais il comporte l'avantage appréciable de permettre des arrêts, des retours en arrière et des répétitions.

Ces démarches supposent évidemment une phase théorique préalable ainsi qu'un temps de discussion.

Mais quelle que soit la solution adoptée, les contenus posent des problèmes que des chercheurs américains notamment se sont efforcés d'élucider. Citons entre autres l'étude de Mc Donald, F.J. Allen et W. Dwight, intitulée: "Training effects of feed-back and modeling procedures on teaching performance" (Stanford, 1967). Voici quelques questions que les responsables de nos établissements de formation devraient se poser concernant les enregistrements vidéo: Les modèles sont-ils efficaces? Comment sont-ils perçus et acceptés par les étudiants? Des "anti-modèles" peuvent-ils se justifier? Si oui, dans quels cas? Des modèles sont-ils recommandables dans certains cas et moins en d'autres? Les modèles gagnent-ils à être accompagnés de commentaires d'un conseiller pédagogique? Si oui, quel caractère auront ces commentaires? Des enregistrements comportant défauts et qualités ne donnent-ils pas lieu à des entretiens plus nourris et plus fructueux? Ou faut-il réserver ces types d'enregistrement à l'autoscopie? Quelles sont les qualités d'un document TV? Quels en sont les modes d'utilisation possibles? Existe-t-il des modes d'exploitation privilégiés? Ces modes sont-ils fonction des documents enregistrés ou des objectifs qu'ils poursuivent?

5.3 L'exercice pratique

L'objectif de l'exercice que nous préconisons est d'éviter au futur instituteur d'être confronté avec toutes les difficultés à la fois, de lui offrir l'occasion de s'exercer en des conditions relativement aisées. On peut limiter d'abord les conditions matérielles: le temps et l'effectif (5 minutes, 5 élèves par exemple). Mais l'essentiel réside dans la frag-

mentation des difficultés, dans la possibilité donnée à l'étudiant de les aborder successivement, de les exercer dans une intention de correction et d'amélioration et sur la base, si possible, d'une autoscopie. Ces éléments ne sont pas empruntés uniquement à la pédagogie, mais aussi à la méthodologie ou, dans quelques cas, à des comportements spécifiques à certaines disciplines. Citons, à titre d'exemples, quelques points sur lesquels pourraient porter ces exercices pratiques: début de leçon à partir d'un objet; introduction d'un entretien; mise en situation de réflexion des élèves; consignes pour un travail écrit; démonstration et exécution; stimulation de l'expression des élèves; enrichissement des réseaux de communication; exploitation d'une image; récapitulation; synthèse de travaux de groupe; correction d'exercices; contrôle de la compréhension; recours aux indications non verbales; encouragement, etc.

Il faut éviter que cette fragmentation tourne à la dispersion et à l'incohérence. Ces exercices doivent s'intégrer aussi bien dans la personnalité de l'individu que dans le programme de didactique et de pédagogie générale. L'action du maître doit garder son unité; celle-ci lui confère son efficacité.

C'est le maître de didactique qui assume la responsabilité de ce secteur; il peut s'assurer la collaboration d'autres maîtres qui s'y intéressent. Ces exercices ne sont concevables que pour de petits groupes d'étudiants. Dans le cas où ces enregistrements sont utilisés pour une démonstration, il est évident qu'ils peuvent être présentés à un plus vaste auditoire.

Il y aurait de l'inconscience à ne pas consacrer quelques lignes dans ce chapitre à des moyens qui ne sont apparus jusqu'ici qu'en filigrane: l'autoscopie, le micro-enseignement, l'analyse de leçon. En effet les exercices d'éléments isolés dont il a été question sont inspirés du micro-enseignement; l'autoscopie y est souvent intégrée ou est utilisée de façon indépendante en tant que feed-back; quant à l'analyse de leçon, elle constitue à la fois un exercice et un moyen d'évaluation qui complète avec bonheur les deux précédents.

L'autoscopie fait partie de l'arsenal des moyens à mettre à la disposition de nos étudiants; elle leur apporte un feed-back bienvenu et objectif. Certes il faut en user avec précaution, peut-être ne pas l'imposer, être prêt à effacer la bande à la demande de l'intéressé et ne jamais l'utiliser sans son consentement. Plusieurs modalités d'utilisation peuvent être envisagées pour l'autoscopie; elle peut être conçue notamment sans témoin

ni guide, l'étudiant étant seul devant son enregistrement, ou au contraire il est assisté d'un conseiller pédagogique qui attire son attention sur les éléments à mettre en évidence. Plusieurs problèmes restent ouverts sur les effets de cette aide, sur le recours à l'autoscopie, sur ses avantages et ses dangers...

Le champ d'études est vaste et riche en perspectives intéressantes, qu'évoque également l'étude de Stanford citée plus haut.

L'idée du micro-enseignement repose essentiellement sur la simplification des conditions d'enseignement: isolement des aptitudes (skill), durée limitée à quelques minutes, groupe restreint d'élèves. L'enregistrement audiovisuel n'est pas lié ipso facto au micro-enseignement, mais le complète, puisqu'il rend possible une autoscopie dont on vient de dire les mérites.

L'étudiant exerce le skill, il examine son enregistrement avec le formateur qui le lui commente, puis il apporte les corrections souhaitées lors d'un second, voire d'un troisième essai. A l'origine les promoteurs de Stanford n'envisageaient que des traits de comportement. Cette conception mérite d'être élargie à d'autres domaines, plus techniques ou plus méthodologiques. On trouvera dans le chapitre IV.6, sous la plume de Hans Gehrig, de plus amples développements, inspirés en partie de l'ouvrage désormais classique, "Le micro-enseignement" (Allen et Ryan, 1972).

L'analyse de leçon n'est pas sans rapports avec le micro-enseignement. Elle peut s'effectuer soit "en direct", soit "en différé", sur un enregistrement. Elle tente de déterminer les éléments d'une leçon, de définir les actes pédagogiques, d'identifier les aptitudes; elle contribue à mettre en évidence les caractères spécifiques d'un enseignement efficace.

L'effort est à fournir par les formateurs d'abord; ils trouveront là des moyens d'observation et d'analyse qui ont le mérite de mettre en évidence les comportements observables et qui compléteront avec bonheur les formes traditionnelles de formation et d'évaluation. Le procédé est plus scientifique et permet, au vu des résultats obtenus, de répondre aux questions que peut se poser l'étudiant au sujet de son comportement.

Plusieurs systèmes d'analyse ont été expérimentés. Citons ceux de Taba, de Bellack, de Postic (Université de Nantes), de Flanders (Université de Michigan), de Landsheere et Bayer (Université de Liège). Arrêtons-nous aux derniers nommés. Flanders s'attache aux interactions verbales et au degré de directivité. Au moyen d'une grille d'évaluation, on note les catégories de comportement au fur et à mesure du déroulement de la leçon.

On en tire ensuite une série de déductions, sur la prédominance ou l'absence de certains types de comportement, sur l'effet d'un comportement sur le suivant, etc. G. de Landsheere et E. Bayer proposent un plan d'analyse beaucoup plus complet comprenant neuf fonctions, subdivisées en trente-cinq sous-catégories; elles donnent de l'enseignement une vue intéressante et diversifiée et permet d'en dégager les caractéristiques. Les intéressés trouveront des informations plus circonstanciées dans les ouvrages cités dans la bibliographie.

5.4 L'exercice d'application

Outre les exercices pratiques, éminemment utiles, mais dont on pourrait critiquer le caractère artificiel et atomisé, il convient de faire une place aux exercices d'application. Ceux-ci sont le prolongement indispensable des cours de didactique relatifs à chaque discipline. Ils portent sur des fragments de leçon ou des leçons entières, hors du souci de la tenue générale de la classe. Organisés par groupes de 4 à 6 étudiants, ces exercices ont l'avantage de permettre une fréquence suffisante et de favoriser la discussion. Travail individuel et activité de groupe vont de pair. Un étudiant prépare une première esquisse de la leçon; celle-ci est approfondie et développée en séance de groupe, puis la leçon est mise au point par le responsable. Elle est enfin donnée dans une classe et discutée au sein du groupe.

Ces exercices offrent aussi la possibilité de pratiquer le team-teaching. On peut le concevoir sous deux formes au moins :

- La collaboration dans le cadre de travaux individuels ou de groupes: les deux enseignants se tiennent à disposition des enfants ou des groupes qui ont besoin d'aide ou de conseils; l'un d'entre eux se consacre par exemple aux élèves qui ont le plus de difficultés.
- La collaboration interdisciplinaire: chaque enseignant fait bénéficier la classe des compétences qu'il a acquises dans un domaine ou dans un autre, la géologie et la botanique par exemple, à l'occasion de l'étude d'une région.

Le nombre des exercices d'application ne saurait être fixé avec précision. L'étudiant doit avoir l'occasion d'effectuer plusieurs essais de même type dans l'enseignement de chacune des disciplines, et cela jusqu'à l'acquisition d'une maîtrise estimée suffisante.

Quant à la responsabilité de ces exercices, elle peut être confiée au maître de didactique pour les données théoriques et au maître d'application pour les exercices. Une autre solution consiste à attribuer théorie et pratique à une seule et même personne. Se pose alors la question de sa formation. Des instituteurs qui ont fait leurs preuves et qui poursuivraient leurs études jusqu'à l'obtention d'une licence ne seraient-ils pas les plus aptes à remplir cette double fonction ?

Les maîtres d'application sont en contact permanent avec les professeurs de psychologie, de pédagogie, de didactique et de formation générale; ils les tiennent au courant des problèmes que pose la théorie au niveau de la pratique scolaire.

5.5 Le stage

"La vraie formation se fait sur le tas. C'est en ayant la responsabilité - contrôlée - d'une classe, dans le cadre d'une école d'application ou d'un établissement ordinaire, que l'enseignant apprend véritablement son métier... Pour moi, j'ai appris mon métier en allant voir travailler dans leurs classes les collègues qui m'y invitaient. Et rien n'est plus efficace qu'une confrontation d'idées après expérience entre des gens qui ont envie 'd'avancer ensemble'." Cet extrait de "Vers l'école idéale" de Georges Hacquart (1971) situe bien le rôle formateur du stage.

Après les exercices pratiques élémentaires où les difficultés sont isolées, après les exercices d'application qui ne comportent pas de responsabilité générale et éducative, un entraînement à la tenue de la classe s'impose. Le candidat y met en pratique les données théoriques, les éprouve au contact de la réalité scolaire et assume la responsabilité de la classe, avec tout ce qu'elle comporte: l'aspect éducatif, les préparations de leçons, la recherche de la documentation, les corrections de travaux, leur évaluation, les questions administratives, etc.

Le déroulement du stage peut être conçu de diverses façons. La solution suivante, en vigueur dans plusieurs cantons, semble donner satisfaction: un bref temps d'observation et d'adaptation suivi d'une étape transitoire pendant laquelle le maître et l'étudiant travaillent à tour de rôle, enfin la prise en charge totale de la classe; une ultime étape, d'une ou deux demi-journées, donne au maître de stage l'occasion de montrer comment il résout les difficultés rencontrées par l'étudiant. L'essentiel, semble-t-il, c'est que celui-ci ait un ou deux jours pour s'adapter aux élèves et

tienne la classe au moins une semaine. Si la durée est inférieure, la responsabilité tend vers zéro et le stage n'atteint pas son but. La durée totale des stages peut être estimée à 2 mois. Leur nombre doit permettre aux étudiants de prendre contact avec des enfants d'âge et de degré divers. Le stage qui groupe plusieurs élèves-maîtres n'est pas à exclure. Il appelle cependant des réserves en ce sens qu'il restreint le temps d'activité des stagiaires et qu'il limite leurs responsabilités. On pourrait objecter qu'il n'est pas inutile de s'observer mutuellement; certes, mais de telles occasions ne se présentent-elles pas à maintes reprises pendant les exercices pratiques et les exercices d'application ? Un avantage reste pourtant attaché à ce genre de stage, c'est la possibilité d'exercer le team-teaching. Après les essais tentés lors des exercices d'application, il y a là de nouvelles occasions à exploiter.

Il est évident que les maîtres de stage doivent s'imposer par leurs qualités et leur souci constant de perfectionnement. Collaborateurs de la direction pour la formation pratique, ils sont en relations constantes avec l'établissement de formation et sont tenus au courant des méthodes d'enseignement proposées aux futurs maîtres.

5.6 Le stage en responsabilité

Ces stages s'entendent hors de la présence du maître de classe. A Genève les étudiants assurent les remplacements au début de leurs études et à titre probatoire; en France un stage en responsabilité d'une durée totale de 3 mois est prévu au début de la deuxième année de formation (une seule période ou deux fois 6 semaines). Dans le cadre d'une formation de 2 ans, une durée approximative d'un mois devrait être réservée au stage en responsabilité.

En cours ou en fin d'études. Les instructions françaises concernant la formation des instituteurs justifient cette formule de la façon suivante: "Ce stage vise à placer l'intéressé au contact des réalités scolaires, dans des conditions aussi semblables que possible à celles qu'il connaîtra lors de l'exercice prochain du métier auquel il se destine, qu'il s'agisse de l'organisation de la classe, de la conception et de la mise en oeuvre de l'enseignement, des relations maître-élèves, des initiatives à prendre, des répercussions de ces initiatives et de diverses activités sur la vie de la classe et les résultats des élèves, ou encore des différents rapports avec l'environnement socio-professionnel (parents, collègues, autorités locales, etc.). La situation dans laquelle le stagiaire opère revêt alors un carac-

tère d'authenticité plus affirmé que lors d'un stage sous tutelle." (1969) A ce propos François Walter, auteur avec André Berger et Marcel Bataillon de "Rebâtir l'école" (1967), ajoute: "Aussi bien l'époque des débuts, celle où le maître, en l'occurrence l'aspirant-maître, affronte directement les difficultés de la conduite d'une classe, subit le 'choc expérientiel', doit 'se débrouiller', est celle où il a pour s'intéresser à la psychopédagogie les motivations les plus fortes. C'est le moment privilégié de la formation pédagogique. Aussi une réflexion collective et individuelle doit-elle s'organiser autour ou au retour du stage en responsabilité..."

Ces remarques ne conduisent-elles pas à la conclusion que ces stages devraient être organisés au début des études ? Leur rôle motivant ne déploierait-il pas mieux ses effets ?

Au début des études. Ce type de stage est pratiqué à Genève à titre probatoire. Il y a été introduit par Robert Dottrens en 1933. On peut se demander s'il ne comporte pas des inconvénients, notamment le risque de faire des erreurs et de les répéter, les étudiants contractant ainsi de mauvaises habitudes. Il est vrai que ces dangers existent, mais ils sont fortement atténués si les stagiaires bénéficient d'une formation préalable et d'un appui en cours de stage.

Les futurs instituteurs genevois remplacent les maîtres absents pour des durées oscillant entre une demi-journée et plusieurs mois. Ils reçoivent plusieurs visites de la part de conseillers pédagogiques, visites suivies d'un entretien au cours duquel sont évoqués les aspects positifs et les aspects négatifs de la "leçon". Les étudiants en remplacement se retrouvent régulièrement en séminaires de groupe: les expériences, les réussites et les difficultés des uns et des autres sont mises en commun et discutées.

Si ce début d'études ne manque ni d'intérêt ni d'originalité, il a aussi ses faiblesses et ses imperfections. Les responsables en sont conscients et s'emploient à apporter les améliorations nécessaires, aussi bien dans la phase préparatoire que dans la phase d'appui (TV interne par exemple).

L'expérience montre que la grande majorité des futurs maîtres tiennent leur classe de manière satisfaisante. Quelques-uns échouent et s'orientent vers une autre profession. Il est intéressant de citer à ce propos quelques passages des Actes du colloque d'Amiens (1968): "On ne prend la mesure des difficultés et des problèmes qu'en faisant soi-même... En effet on ne peut simuler la vie réelle et ses difficultés, il faut les affronter soi-même,

c'est-à-dire dans une situation de responsabilité pour s'y mesurer et apprendre à les régler... L'essentiel de celle-ci (la formation psycho-pédagogique) ne peut pas être donné dans l'abstrait et a priori... En revanche lorsqu'il a commencé à enseigner, le jeune maître se pose des questions précises sur les élèves, sur la pédagogie de sa discipline, à partir desquelles on peut bâtir un enseignement de psychopédagogie autrement fructueux et enrichissant."

On retrouve un point de vue analogue dans le rapport établi par les délégués suisses, Hans Aebli et Samuel Roller, à la suite du symposium européen qui a eu lieu à Bristol en 1973 sur la recherche et la réforme de la formation des enseignants: "Les sciences de l'éducation (...) sont inutiles au praticien qui débute dans la carrière. Il ne faut les introduire qu'au moment où elles sont susceptibles de lui apporter une aide réelle et concrète."

5.7 La période d'adaptation à la profession

On peut considérer la période qui suit l'obtention du brevet comme un nouvel et ultime passage de la théorie à la pratique. C'est le temps pendant lequel le nouvel enseignant bénéficie d'un appui spécial, soit de la part d'un instituteur chevronné, déchargé ou non de ses occupations professionnelles, soit de la part d'un inspecteur. Ainsi les "derniers" problèmes que pose le passage des études à la vie professionnelle devraient être résolus. Le nouveau breveté, pour la première fois responsable d'une volée, peut imprimer à son enseignement un caractère tout à fait personnel. C'est aussi l'occasion pour lui de s'intégrer dans le corps enseignant. Lors du symposium de Bristol déjà cité, le professeur Aebli a montré "ce qui pourrait être fait pour que le jeune enseignant, mieux accueilli dans la profession, n'y perde pas le bagage novateur dont il a été nanti et qu'il puisse, au contraire, s'y insérer avec succès: lui assurer un bon contact avec les anciens maîtres de l'école; lui confier, au début, une classe pas trop difficile; lui donner le moyen de s'auto-évaluer; développer le travail en équipe au cours duquel peuvent se confronter les idées neuves et anciennes". Cette phase revêt donc un double caractère: c'est une période de rodage d'une part et une période probatoire d'autre part. Elle représente un maillon important entre la formation initiale et la vie professionnelle; elle est la suite logique des études et l'année No 1 de la formation continue.

Lothar Kaiser consacre à cette question un chapitre de ce rapport.

5.8 La coordination

Toutes les mesures visant à ménager la transition la plus heureuse entre la théorie et la pratique resteraient à peu près vaines si des liaisons permanentes, assurant une unité de vues et une coordination, n'étaient pas établies entre les différents secteurs. Mais l'accord entre personnes de formation différente, peu habituées à travailler ensemble et aux intérêts directs parfois divergents, n'est pas facile à obtenir partout.

Le praticien curieux d'expériences nouvelles devrait pourtant trouver auprès du théoricien la personne capable de le renseigner, de l'orienter. Le théoricien soucieux de savoir ses idées réalisables et d'en étudier les modalités d'application devrait recourir au praticien capable de les expérimenter.

Dans ce climat de confiance et d'appui réciproques, les rapports seraient bénéfiques et la coordination assurée entre les professeurs chargés des sciences de l'éducation et de la didactique, les chercheurs et les autorités scolaires d'une part, et les maîtres d'application et les maîtres de stage d'autre part. A mi-chemin entre ces deux catégories se situeraient les formateurs dont les études et l'activité journalière allient la théorie et la pratique.

Ne pourrait-on pas envisager par ailleurs une espèce de conseil pédagogique qui, dans le cadre de nos cantons ou de nos régions, réunirait des représentants de chacun des secteurs susmentionnés ? Cet organisme traiterait les problèmes concernant la formation des enseignants, donnerait mission à certains groupes d'étudier un sujet, prendrait connaissance des résultats obtenus, d'une façon générale coordonnerait et harmoniserait l'activité de tous.

5.9 Résumé

Le tableau suivant présente le résumé de ce chapitre. Il est possible qu'ici ou là certaines fonctions ou certaines situations n'existent pas ou encore que deux fonctions soient assumées par la même personne. Quant aux appellations utilisées, le lecteur est prié de se référer à la terminologie.

Tableau IV Récapitulation des liaisons entre la théorie et la pratique

	Objectifs	Contenus	Organisation	Responsabilité
Stages d'information	<ul style="list-style-type: none"> - Entrer en contact avec la réalité scolaire - S'informer sur les secteurs éducatif, pédagogique, administratif - Tenter un ou deux essais de prise en charge d'une classe - Apprendre à observer 	<ul style="list-style-type: none"> - Observation et information générale - Recherches orientées, études de problèmes déterminés 	<ul style="list-style-type: none"> - Durée d'un stage: max. 1 semaine - Stages dans des degrés différents (évent. de types différents) - Event. plusieurs candidats par classe (2-3) 	- Maître d'information
Exercices pratiques	<ul style="list-style-type: none"> - Aborder la pratique sous forme partielle et fragmentée, en ne visant qu'un seul objectif à la fois (en parallèle avec des données théoriques) - Exercer des éléments de pédagogie et de didactique - Exercer des comportements 	<ul style="list-style-type: none"> - Eléments pédagogiques et didactiques - Micro-enseignement - Analyse de leçons 	<ul style="list-style-type: none"> - Individuellement ou par petits groupes - Avec ou sans moyens audio-visuels - Dans des classes ou en studio TV 	- Maître de didactique, OU Maître de méthodologie, OU Maître d'exercices
Exercices d'application	<ul style="list-style-type: none"> - Prolonger les exercices précédents dans le cadre de la tenue de classe - Appliquer la méthodologie relative à chaque discipline, en liaison avec la didactique générale 	<ul style="list-style-type: none"> - Extraits de la pratique scolaire - Leçons ou fragments de leçons - Préparation en partie individuelles, en partie par groupes 	<ul style="list-style-type: none"> - Par petits groupes - Plusieurs possibilités d'exercices - Dans des classes annexes ou décentralisées 	- Maître de méthodologie OU Maître de classe d'application en liaison avec le maître de didactique générale
Stages	<ul style="list-style-type: none"> - Se confronter avec la réalité scolaire, tâches éducatives comprises - Assumer la responsabilité d'une classe, tant sur le plan éducatif que dans le domaine de l'enseignement, en présence du maître de stage 	<ul style="list-style-type: none"> - 1 ou 2 jours d'observation; quelques leçons isolées, puis prise en charge de la classe - Préparation et conduite de l'enseignement de façon semi-indépendante - Tâches éducatives et travaux annexes; contrôle, correction, évaluation, travaux administratifs, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Durée d'un stage variable Optimum: 3 semaines Total: environ 2 mois - Plusieurs stages dans des degrés différents - En principe un candidat par maître 	- Maître de stage en liaison avec la direction de l'établissement de formation
Stages en responsabilité	<ul style="list-style-type: none"> - Assumer seul la responsabilité d'une classe, telle qu'elle se présente dans la vie professionnelle - Trouver des solutions personnelles aux problèmes qui se posent - Dans le cas où ce stage est placé au début des études, juger de ses difficultés et de ses aptitudes pour la profession et préparer le terrain pour la théorie 	<ul style="list-style-type: none"> - Prévision de l'activité à court et à moyen terme - Préparation et conduite de l'enseignement sous la responsabilité de l'intéressé - Tâches éducatives et travaux annexes; contrôle, correction, évaluation, travaux administratifs, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Durée et nombre variables, selon la durée de formation - Optimum pour 2 ans de formation: 1 mois - Remplacements (à fixer par la direction) 	- Direction de l'établissement de formation en liaison avec les autorités scolaires, les inspecteurs, les conseillers pédagogiques
Période d'adaptation à la profession	<ul style="list-style-type: none"> - Assumer la responsabilité intégrale d'une classe durant toute une année scolaire - Donner libre cours aux initiatives personnelles dans tous les secteurs - S'intégrer au corps enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> - Prévision de l'activité à long terme - Préparation et conduite de l'enseignement sous l'entière responsabilité de l'intéressé - Prise en charge de toutes les tâches éducatives et pédagogiques, y compris le domaine parascolaire (réunions de parents, manifestations, camps, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Durée: 1 - 2 ans - Appui individuel - Cours de formation continue 	- Conseiller pédagogique OU inspecteur

Coordination et collaboration entre tous les responsables

6. Connaissance de soi et comportement

Depuis quelques années la formation des maîtres subit l'influence, d'une part de la psychologie behavioriste, laquelle apporte un renouveau d'ordre essentiellement méthodologique, d'autre part de la psychologie sociale et de la psychanalyse.

Les techniques du micro-enseignement découlent de l'idée que les comportements humains, et notamment ceux de l'enseignant dans sa classe, peuvent être analysés et évalués objectivement.

Quant à la psychologie sociale, et à un degré moindre la psychanalyse, elles trouvent dans la formation des maîtres un nouveau champ d'application; cette évolution s'explique par l'importance de plus en plus grande qu'on accorde dans l'enseignement aux interactions sociales. A la longue et traditionnelle liste des qualités requises d'un enseignant s'ajoutent celles de percevoir et de maîtriser les phénomènes psychologiques, en partie inconscients, qui interviennent dans les relations entre le maître et ses élèves. Et c'est dans le but de développer ces qualités que certains responsables de la formation des maîtres se sont adressés aux techniques nouvelles dites de dynamique de groupe; celles-ci étaient déjà utilisées en psychothérapie ainsi que dans la formation des travailleurs sociaux.

Ajoutons que certains considèrent ces techniques, tant du micro-enseignement que de la dynamique de groupe, comme des correctifs. Elles permettraient de faire contre-poids à une tendance par trop spéculative qui se manifeste aujourd'hui dans la formation des maîtres, où les cours théoriques prendraient une trop grande place.

6.1 Micro-enseignement

L'une des difficultés que rencontrent les responsables de la formation des maîtres est l'extrême diversité d'aspects que présente l'enseignement. Jusqu'ici prévalait une méthode globale: dès le début de son initiation, le futur maître affrontait l'enseignement dans toute sa complexité. Il n'est pas étonnant que l'on ait songé, pour les besoins de la formation et afin de se faciliter la tâche, à en isoler les parties. Le micro-enseignement suppose l'idée de fractionnement.

Ainsi l'étudiant, au lieu de se trouver confronté d'emblée avec toutes les difficultés d'une leçon habituelle, commence par s'entraîner devant un nombre réduit d'élèves, pendant une durée très courte; l'exercice se limitant à une tâche de didactique bien définie.

Certes, depuis longtemps, quelques écoles normales ont pris des dispositions pour atténuer les difficultés de l'enseignement habituel: par exemple, on scinde les classes d'application en petits groupes homogènes. Cette manière de procéder n'enlève cependant rien au principe de la formation globale.

Le micro-enseignement est fondé sur une tout autre conception de l'apprentissage des futurs maîtres. Il postule que l'on peut extraire du processus complexe de la leçon des comportements isolés (skills), correspondant à autant d'aptitudes du maître, susceptibles d'être entraînées par des exercices appropriés.

Sous sa forme standardisée la micro-leçon s'adresse à un groupe de 4 à 10 élèves. Le futur maître définit au préalable :

- les objectifs que les élèves doivent atteindre;
- le contenu jugé adéquat pour atteindre ces objectifs;
- les méthodes qui seront utilisées;
- les critères qui permettront de déterminer si les élèves ont atteint les objectifs fixés.

Le déroulement de l'exercice peut être représenté par ce schéma :

Schéma 8 Eléments d'une préparation de leçon



On le voit, tout orienté qu'il est par des préoccupations qui touchent au comportement, le micro-enseignement n'en a pas moins un caractère didactique très marqué.

En outre, chaque exercice est précédé d'une analyse très fouillée du ou des comportements auxquels le maître aura recours pour atteindre les objectifs pédagogiques.

Compte tenu de cela, et en s'inspirant du schéma ci-dessus, Zifreund décrit le déroulement d'un exercice de la manière suivante :

- 1) On prépare la micro-leçon à l'aide d'un matériel théorique et technique (études de psychologie appliquée, films, enregistrement vidéo).
- 2) L'exercice d'un étudiant est enregistré; ses camarades y assistent en direct.
- 3) Sitôt après l'exercice l'enregistrement est projeté; l'étudiant qui a donné la leçon est immédiatement confronté avec lui-même.

- 4) Ses camarades font une évaluation de la leçon; ils présentent des propositions d'amélioration.
- 5) L'étudiant prépare une nouvelle variante de l'exercice, fort de sa première expérience et des remarques qui lui ont été faites.
- 6) Cette variante est à son tour enregistrée et observée en direct par le groupe.
- 7) Les deux leçons sont comparées. On en tire des conclusions.

Le micro-enseignement n'est pas sans soulever des problèmes théoriques. Ceux-ci, sans qu'ils remettent en question ni les techniques employées ni les méthodes, montrent à tout le moins que les concepts sur lesquels elles se fondent doivent être encore approfondis et précisés. Mais les méthodes et les techniques habituelles, utilisées depuis toujours dans les écoles normales ont-elles des bases théoriques plus solides ? Un de ces problèmes, et non le moindre, se situe dans le terme même de "comportement du maître". S'agit-il d'un geste, d'une action, d'une fonction ? Jusqu'ici les recherches les plus fructueuses ont porté sur les comportements verbaux, jugés par certains auteurs, dont Flanders notamment, comme très significatifs des intentions du maître; ils seraient même déterminants quant à son efficacité. Mais d'autres comportements devraient être pris en considération: ceux qui se rapportent au sens de l'organisation, à la capacité de préparer un enseignement. Chaque fois l'évaluation exige des instruments adéquats; chaque fois aussi le comportement étudié doit trouver sa place dans une didactique générale.

La grille d'évaluation établie à l'Université de Stanford (U.S.A.), connue sous son appellation d'origine, "Stanford teacher competence appraisal guide", comporte 17 critères. Une échelle graduée est portée en regard de chacun d'eux, échelle sur laquelle l'observateur note son impression. Des critiques sévères ont été adressées à cet instrument, dont on estime qu'il ne fournit pas des éléments d'analyse assez précis. Récemment à l'Université de Berne, Messner et Fueglistner ont tenté de parer à ce défaut. Ils ont établi une "check-list", comportant une série relativement longue de contrôles à effectuer durant une leçon. Nous donnons ici, à titre d'indication, les principales rubriques retenues par ces auteurs :

1) Contenu de l'enseignement

- a) Construction de la leçon (ou organisation de la matière enseignée).
- b) Valeur scientifique de cette matière et son degré d'importance dans la discipline dont elle relève.

2) Aspects psycho-didactiques

- a) Présentation du contenu: est-elle adaptée aux élèves ?
- b) Motivation et animation.
- d) Processus d'apprentissage :
 - méthodes d'apprentissage
 - valeur des exemples et des représentations concrètes.
- d) Consolidation.

3) Aspects d'organisation

- a) Organisation sociale.
- b) Maîtrise du déroulement de la leçon.
- c) Orientation (objectifs) et fluidité.
- d) Présentation écrite, orale et graphique.

4) Personnalité du maître

- a) Conduite de la leçon: relations maître-élèves.
- b) Souplesse de la conduite, sur le plan social et sur le plan didactique.
- c) Attitudes.

5) Comportement des élèves

- a) Participation.
- b) Réceptivité et compréhension.
- c) Discipline et climat de classe.
- d) Résultats de l'enseignement.

Dans un exercice de micro-enseignement, la réduction ne porte pas seulement sur le nombre d'élèves et sur la durée de la leçon. Elle touche aussi aux attitudes et aux comportements du maître. En effet, avant chaque exercice, l'étudiant décide d'utiliser en priorité tel comportement dont l'action lui paraît propre à atteindre les objectifs fixés.

Le micro-enseignement est donc indissociable d'une analyse précise et aussi complète que possible du déroulement des leçons. Cela n'est pas nouveau. En 1961 déjà, Aebli présentait d'une manière systématique, dans son ouvrage "Grundformen des Lehrens", les différents processus d'une leçon, rapportés aux fonctions psychiques sollicitées par un apprentissage. L'ouvrage d'Aebli est également destiné aux maîtres débutants. (A ce propos, voir au chapitre IV l'exemple de programme proposé pour l'enseignement de didactique générale.)

L'initiation à l'enseignement peut être systématisée sur le plan pratique. Des exercices appropriés visent à l'acquisition d'aptitudes de base à la fois simples et précises ("basic teaching skills") comme :

- lire à haute voix devant une classe;
- écrire correctement au tableau noir;
- restituer des réponses non-verbales;
- organiser un débat;
- répartir le travail.

D'autres aptitudes, auxquelles des exercices d'entraînement peuvent également être consacrés, sont plus complexes :

- créer une phase de motivation au début d'une leçon;
- évaluer un travail de groupe;
- conclure une leçon.

Ces exercices se déroulent devant des élèves ou devant d'autres étudiants. Ils exigent des critères définis avec beaucoup de précision, sans quoi l'évaluation devient impossible. A titre d'exemple, citons 5 des 16 items se rapportant au skill "exposé-présentation d'un sujet" :

- Les auditeurs sont convenablement placés; tous voient le tableau noir et, si besoin est, l'enseignant donne des instructions à cet effet.
- Le maître ne commence l'exposé qu'à partir du moment où les élèves sont devenus attentifs.
- La langue est claire; le débit n'est ni trop rapide ni trop lent.
- Le maître a su trouver un rythme adéquat; selon les besoins il est capable de l'accélérer ou de le freiner. Il parle librement, en faisant appel aux ressources de sa mémoire ou de sa réflexion, cela avec beaucoup de vie et des variations dans l'intonation. Les pauses sont judicieusement placées.
- Le maître s'adresse à chaque auditeur. Le contact visuel est établi tour à tour avec chacun.

Une formation qui se limiterait à l'apprentissage de "basic skills" serait incomplète. L'enseignement n'est pas constitué que de paroles et de gestes. Ceux-ci sont nécessairement précédés de décisions concertées sur les finalités de l'enseignement et les moyens de les atteindre. Aussi l'argument selon lequel le micro-enseignement n'est qu'une application de technologie sociale, dont le but serait de mettre les futurs enseignants en condition - cet argument n'a plus de valeur si les exercices prennent place dans une formation élargie et s'ils sont intégrés dans un enseignement de didactique

générale. Ils peuvent être alors associés à des principes de base, aux notions d'objectif, de contenu, ainsi qu'aux enseignements de psychologie et de pédagogie. On voit aussi le profit qu'on peut en tirer pour les exercices en classe d'application.

Il est difficile de parler du micro-enseignement sans aborder la question des moyens audio-visuels et celle de leur utilisation dans la formation des maîtres. En principe l'enregistrement (que ce soit par le cinéma, la vidéo ou le magnétophone) dispense les étudiants de l'obligation d'assister à la leçon que l'on désire observer et analyser. La référence à des situations réelles est ainsi facilitée. De plus, ces moyens techniques présentent l'avantage de pouvoir interrompre l'enregistrement au gré des besoins. Lors de la projection le maître de didactique a la liberté de le commenter sans avoir la crainte de perturber la classe d'application. Il pourra aussi avoir recours au montage ou, plus simplement, il projettera une deuxième fois tel fragment significatif.

Mais une question subsiste malgré tout: l'enregistrement remplace-t-il tout à fait l'observation directe ? L'enregistrement sélectionne; il limite le champ de la classe et il ne restitue qu'imparfaitement le climat d'une leçon. Aussi pensons-nous que l'utilisation des moyens audio-visuels ne remplacera pas complètement les exercices dans les classes d'application. Néanmoins ce sont des instruments que les formateurs se doivent d'utiliser; ne présentent-ils pas les avantages suivants ?

- Possibilité d'observer une leçon sans contraintes de lieu et de temps; confrontation du futur maître avec son propre comportement.
- Elargissement de la gamme traditionnelle des exercices pratiques.
- Construction d'un enseignement pédagogique plus riche et plus systématique, avec des références constantes à des situations réelles.

Mais ces techniques continueront-elles d'être appréciées à l'avenir ? D'autres moyens ne viendront-ils pas les remplacer ? Leur effet à long terme sera-t-il jugé suffisamment avantageux ?

En guise de conclusion, le micro-enseignement, conjugué avec l'emploi des moyens audio-visuels (de l'enregistrement vidéo le plus souvent), se distingue des autres méthodes de formation par les caractères suivants :

- Réduction de la réalité complexe de l'enseignement.
- Répétition des exercices.
- Feed-back immédiat.

- Etude objective des problèmes de comportement.
- Expériences de dynamique de groupe.

A propos de ce dernier point, il est bon de rappeler l'importance du moment, au cours de l'exercice de micro-enseignement, où l'élève est confronté avec les observations et les remarques, soit du maître soit des autres étudiants. Or cette confrontation devrait être aussi bénéfique pour les camarades que pour l'intéressé lui-même: la nature de la critique, la manière dont elle sera exprimée influenceront fortement l'effet du feed-back. Ce sera pour les participants l'occasion d'observer l'effet stimulant ou au contraire inhibant de la critique ou de tout autre aspect de la vie du groupe. Pourtant le maître veillera à éviter qu'il y ait confusion entre les objectifs que poursuit un séminaire de dynamique de groupe et ceux du micro-enseignement.

6.2 Groupe de discussion, dynamique de groupe et groupe de sensibilisation

Ces trois expressions désignent des activités et des méthodes de formation psycho-sociale, dérivées d'idées et de théories d'origine américaine et auxquelles sont liés les noms de K. Lewin et C. Rogers. Selon le rôle confié au moniteur - rôle d'instructeur ou au contraire rôle en apparence très effacé -, selon aussi que les participants constituent des groupes structurés ou pas, ces activités de formation peuvent se présenter de manière relativement diverse. Elles visent néanmoins les mêmes objectifs: l'entraînement au travail de groupe, la prise de conscience de ce qui se passe lorsque plusieurs êtres humains se trouvent ensemble, et cela par des expériences au cours desquelles chaque participant vit les situations de groupe.

Ces exercices vont donc au-delà d'une étude d'ordre strictement intellectuel: ils cherchent à susciter des relations interpersonnelles, avec ce qu'elles supposent aussi de tensions et de déséquilibres. Les participants sont ainsi amenés à percevoir et à maîtriser les problèmes affectifs dans des circonstances où ils sont personnellement engagés.

Or, nous l'avons dit à plusieurs reprises déjà, cette maîtrise paraît déterminante pour la réussite professionnelle de l'enseignant, à qui il est demandé, précisément, d'être attentif à la dynamique de ce groupe particulier qu'est la classe. Il est donc logique que des exercices et des méthodes de ce type soient proposés aux futurs maîtres.

Mais lesquels ? Ne conviendrait-il pas de distinguer différents types d'exercices, de manière à mettre en évidence leurs objectifs spécifiques ? Nous tenterons de le faire en les classant grossièrement en deux catégories :

- les groupes de discussion, où sont explorées plus ou moins systématiquement les attitudes face aux problèmes propres à une profession;
- les groupes de sensibilisation, qui mettent l'accent sur les difficultés de la communication, de la compréhension de soi-même et des autres, et qui en cherchent les origines et les effets, indépendamment des conditions propres à une profession.

Cette distinction est très schématique. Car si les responsables de la formation psycho-sociale se réfèrent aux mêmes auteurs, ils ne se font pas faute d'en adapter les principes théoriques, soit aux circonstances, soit aux idéologies dominantes.

Dans les régions de langue allemande les personnes favorables à l'introduction des exercices en groupe restreint dans la formation des maîtres se réclament volontiers de Tausch et de Zifreund. Dans les régions francophones, Pagès, Mucchielli et Fontvieille ont, à des titres divers, contribué à répandre les notions de dynamique de groupe et de non-directivité.

A ce propos, une grande confusion est née de l'emploi abusif de ces termes. Groupe de rencontre, groupe de discussion, groupe de sensibilisation n'ont pas le même sens pour tous. De ce fait les personnes non averties peuvent courir le danger de se trouver entraînées dans des exercices qu'elles ne souhaitaient pas et qui pourraient, à l'extrême, leur être nocifs.

Les définitions étant fluctuantes d'un auteur ou d'une région à l'autre, il convient de rendre moins schématique la distinction faite plus haut entre les exercices de discussion et ceux de sensibilisation: entre les deux catégories citées existent toutes les nuances et toutes les combinaisons.

Enfin, dans les pays de langue française et en Italie, les théories de dynamique de groupe et de non-directivité, associées à des éléments de la psychologie des profondeurs, ont donné naissance au mouvement de pédagogie institutionnelle. Celle-ci a le souci primordial de révéler aux élèves et aux maîtres leur champ d'autonomie, tant à l'égard des institutions qu'à celui des personnes (camarades, collègues, etc.). La pédagogie institutionnelle exige que les maîtres soient rompus aux techniques de groupe.

Groupe de discussion

L'une des sources d'insatisfaction, tant chez les maîtres que chez les élèves, est le comportement affectif. L'incompréhension et les conduites rigides ne sont pas rares entre partenaires. Beaucoup de maîtres en sont conscients. Ils souhaitent recevoir des informations à ce sujet. Dans les groupes de discussion l'on ne se contente pas de parler des conduites et des

attitudes propres aux éducateurs, mais on les vit. L'important est que chacun voie son propre comportement confronté à celui des autres et qu'il puisse participer à la discussion. Cette dernière est d'autant plus libre que les participants s'engagent à ne pas divulguer leurs prises de position respectives. Une autre disposition, qui facilite également la vie spontanée du groupe, consiste à n'assigner à l'animateur qu'un rôle d'observateur et de consultant; il ne s'exprime alors en principe qu'à la demande des participants.

Les groupes de discussion qui réunissent des enseignants consacrent habituellement leurs activités aux situations scolaires quotidiennes. Le groupe peut aller jusqu'à élaborer une doctrine commune et jouer ainsi le rôle d'un groupe de décision. Mais il peut aussi avoir pour but de développer la compréhension intuitive, dans le sens défini par Tausch: "Comprendre, c'est percevoir le monde subjectif d'un autre individu, c'est-à-dire ses sensations, ses sentiments, ses ambitions et ses désirs, dans le contexte où ils sont vécus."

Il est donc demandé au maître de formuler ce que ressent l'élève, mais sans essayer d'établir un diagnostic psychologique. Faisant abstraction de tout contenu et de toute autre donnée, le maître ne prend en compte que la sensibilité individuelle de l'enfant.

Ces exercices devraient déployer un effet bienfaisant sur la relation maître-élèves, particulièrement dans les cas où il y a blocage et quelle que soit l'origine de ce dernier (l'autoritarisme outrancier ou le refus d'assumer toute autorité). Rendus conscients qu'ils copient des modèles de leur enfance, les maîtres deviennent plus ouverts et plus confiants en eux-mêmes. Dès lors ils sont aussi plus aptes à se forger des opinions fondées et nuancées face aux affirmations d'autrui.

Dynamique de groupe

Le créateur de la dynamique de groupe est Kurt Lewin. Avec ses collaborateurs, il a étudié les relations dans les groupes restreints à partir des questions suivantes: comment naissent la collaboration et l'animosité, quels sont les rôles à l'intérieur d'un groupe, comment devient-on leader ou outsider, quelles sont les conditions qui favorisent ou qui entravent le bon fonctionnement d'un groupe ?

Lewin a réussi à mettre en évidence combien le style d'autorité du maître est déterminant pour le succès de l'enseignement. Ses expériences ont montré, entre autres, que l'efficacité d'un groupe est la meilleure lorsque le maître adopte une conduite de style démocratique.

Par ailleurs la psychologie des profondeurs a révélé le fossé qui sépare les intentions et les actions. On sait que la connaissance intellectuelle d'un principe n'agit pas nécessairement sur le comportement personnel.

Les enseignements de la dynamique de groupe, associés à ceux de la psychanalyse, ont incité les pédagogues à utiliser des méthodes qui font appel à l'affectivité. Mais ce qui est valable pour l'élève l'est aussi pour le maître durant sa formation et son perfectionnement.

En réalité les exercices de discussion présentés plus haut constituent une application des théories de dynamique de groupe. D'autres exercices, moins orientés vers les problèmes spécifiques à une profession que vers les processus généraux de l'existence d'un groupe, peuvent souligner le caractère irrationnel des conflits: des sentiments comme l'angoisse, le besoin de puissance et de grandeur y prennent une grande place. La divergence entre le désir de collaborer et la capacité d'y parvenir est également mise en lumière. Le groupe, en faisant l'expérience de cette contradiction, peut être conduit à l'élucider.

Par les informations en retour (feed-back) des autres membres du groupe, chaque participant apprend à se voir d'une manière plus réaliste et à modifier son comportement; il trouvera du même coup des modes de communication et de collaboration plus efficaces.

Les exercices de dynamique de groupe, dans la mesure où ils constituent une initiation à certains problèmes psycho-sociologiques, devraient prendre place dans le plan d'études de la formation des maîtres. Ils offrent l'occasion d'expériences personnelles enrichissantes.

La dynamique de groupe sous l'aspect d'une méthode

L'expression "dynamique de groupe" ne désigne pas seulement des exercices. Elle recouvre aussi une méthodologie nourrie par les recherches récentes de psycho-sociologie. Néanmoins ce qu'elle propose à l'enseignant n'est pas nouveau. Ainsi l'enseignement par petits groupes, l'encouragement à la discussion entre les élèves, sont-ils des moyens qui ont été utilisés tout au long de la première moitié de ce siècle. Le but était déjà de favoriser la collaboration et l'initiative personnelle, de développer les facultés de jugement et de créativité.

C'est également la dynamique de groupe qui a conduit beaucoup de pédagogues à réduire les cours ex cathedra au profit d'activités en commun, à conférer aux étudiants des droits qui étaient jusqu'ici l'apanage des professeurs. La même tendance a poussé les maîtres à définir les critères d'appréciation qu'ils appliquent aux examens.

Le cours de formation à l'intention des maîtres de gymnase, organisé dans le canton de Lucerne depuis 1972, est un exemple de ce mouvement. Chaque semaine les maîtres inscrits reçoivent une formation complémentaire de 6 heures dont une partie est consacrée à des réunions en groupes de sensibilisation et l'autre, la plus importante, à des séminaires-ateliers. Les participants à ces derniers se fixent des objectifs, travaillent ensemble et étudient les processus de dynamique du groupe.

Nous retrouvons les buts que nous avons déjà énumérés à propos des groupes de discussion: développement de la confiance en soi, de l'équilibre affectif, de la faculté de ressentir les besoins des autres. Par des activités relativement bien définies et des structures "rassurantes", les participants sont soumis, dans les exercices de dynamique de groupe, à un régime assez différent de celui des groupes de sensibilisation.

Groupe de sensibilisation

Les disciples de Freud sont persuadés que les enseignants acquerraient des comportements pédagogiques et sociaux plus appropriés s'ils se soumettaient à des thérapies individuelles ou en groupe menées par des personnes compétentes.

Mentionnons, à titre d'exemple, l'expérience faite par des responsables d'établissements pénitentiaires qui confièrent certains de leurs employés à des psychothérapeutes. Ces gardiens avaient dans la vie courante une conduite tout à fait normale; on jugea néanmoins que dans leur travail, en particulier dans leurs relations avec les prisonniers, leur comportement n'était pas adéquat. Le "traitement" eut pour but, comme dans les exercices de groupe déjà décrits, une meilleure compréhension de soi-même.

Dans les groupes de sensibilisation, au lieu que le thème soit extérieur à eux - thème professionnel par exemple -, la discussion porte soit sur le groupe lui-même soit sur les membres considérés isolément. De plus, il n'est pas tenu compte seulement de la dynamique sociale présente; l'histoire personnelle du participant joue également un rôle. Les interprétations psychanalytiques de leurs comportements et de leurs rêves font partie de la méthode. De ce fait l'animateur prend une place importante.

En revanche dans les T-groupes, les participants parviennent à la découverte de soi-même et des autres par la confrontation directe au sein du groupe, hic et nunc. Ces exercices sont apparemment moins influencés par l'animateur.

Enfin, citons les groupes Balint, nés d'une expérience anglaise réunissant quelques médecins. Ceux-ci, en collaboration avec un collègue psychologue, se présentaient mutuellement leurs difficultés professionnelles au cours de

séances régulières. Les groupes Balint prennent en charge des problèmes proches de tous les participants (problèmes professionnels par exemple) en les associant à la personnalité de chacun.

Au terme de cette brève revue il convient de rappeler que les exercices en groupe restreint sont souvent désignés globalement par "dynamique de groupe", qu'il s'agisse de groupe de discussion, de sensibilisation, etc. Aussi faut-il recommander beaucoup de prudence à tous ceux qui tentent des exercices de ce genre: sous une même étiquette se cachent des techniques et des objectifs parfois très différents.

Conclusion

Les exercices de micro-enseignement ainsi que les exercices de discussion, pour autant que ceux-ci soient centrés sur des problèmes proches de l'enseignement, ont certainement leur place dans le plan d'études, à condition qu'ils soient dirigés par des pédagogues, des psychologues ou des professeurs de didactique générale.

Rangeons encore dans la même catégorie les exercices de dynamique de groupe, dans la mesure où ils constituent une initiation dont les éléments puissent s'intégrer dans les enseignements de psychologie et de didactique.

En revanche l'introduction de la dynamique de groupe, au sens des groupes de sensibilisation et des T-groupes, appelle les plus expresses réserves. Certes beaucoup de maîtres, aujourd'hui, souhaitent recevoir un enseignement qui comprenne de tels exercices. Ceux-ci, néanmoins, ne devraient être offerts, sous forme de cours à option, qu'aux élèves susceptibles de s'y soumettre sans danger.

Il est naturel, après l'application de la dynamique de groupe dans la formation des psychologues et des travailleurs sociaux, que l'on ait songé à en faire autant avec les enseignants. Mais quels en sont les résultats? Les expériences faites jusqu'ici ne permettent pas de formuler une conclusion. Il est difficile par exemple de déterminer si les exercices de dynamique de groupe aboutissent vraiment à des changements de comportement, et il n'est pas exclu qu'ils soient nuisibles à certains participants. En particulier la phase dite "non-structurée", au cours de laquelle les participants sont laissés à eux-mêmes, est susceptible d'être remise en question.

Le recours à l'évaluation des participants eux-mêmes à la fin de chaque exercice peut être envisagé, mais il faudrait la soumettre à une analyse rigoureuse, ce qui ne semble pas avoir été fait jusqu'ici. Il n'est pas moins vrai que la plupart des personnes qui ont vécu une expérience de dynamique de groupe se déclarent convaincues de sa valeur.

Un autre aspect non négligeable des activités de dynamique de groupe est celui des animateurs. Leur préparation, leur degré de qualification et leurs titres méritent d'être minutieusement contrôlés par les directeurs d'établissement, qui éviteront ainsi d'engager des charlatans !

7. Evaluation

L'évaluation peut être continue (s'étendant sur toute la durée des études) ou ponctuelle (sous forme d'examens).

7.1 Contenus

Au terme de ses études le jeune maître doit être capable d'enseigner de façon autonome. Ses qualités de caractère ayant en principe été testées à l'admission ou au début de la formation (chap. V.1), il reste à mettre à l'épreuve ses aptitudes. L'évaluation doit donc porter sur les connaissances et les comportements professionnels, c'est-à-dire :

- les matières relevant des sciences de l'éducation: pédagogie, psychopédagogie, administration et organisation scolaires;
- la didactique: didactique générale et didactiques spéciales;
- la pratique;
- les disciplines artistiques: maîtrise des techniques de base;
- les disciplines de formation générale (Fachstudien); l'une d'entre elles au moins donne droit à une unité capitalisable.

Dans le domaine des sciences de l'éducation, l'instituteur doit connaître les théories fondamentales de l'éducation, être capable d'une réflexion critique à leur sujet et être à même de s'exprimer sur les problèmes d'actualité pédagogique ainsi que sur les textes concernant l'éducation (dans le sens d'une capacité de jugement plutôt que d'un encyclopédisme). Il doit aussi montrer qu'il a le sens de ses responsabilités.

Dans les épreuves de psychopédagogie, il mettra en valeur ses qualités d'observation et d'auto-observation, ainsi que ses connaissances en psychologie et en sociologie.

Pour la didactique des matières à enseigner, le futur maître doit prouver qu'il maîtrise les méthodologies et qu'il sait en dégager les éléments essentiels: objectifs, contenus, méthodes, moyens audio-visuels, données

psychologiques et socio-culturelles. Comme pour les sciences de l'éducation, il recourra de préférence à des exemples types qu'il commentera et développera.

La pratique peut être évaluée sous trois formes différentes :

- la préparation et la réalisation de deux ou trois heures d'enseignement;
- la tenue de classe et l'enseignement d'une longue durée;
- la planification d'un programme (travail à domicile).

L'évaluation porte sur les aspects suivants: le contenu (choix, efficacité), la méthode, les moyens utilisés, le respect des conditions inhérentes à la classe. Pour évaluer la tenue de classe on prendra en considération une période assez longue; un stage trop bref ne permet pas de juger si le futur maître est capable de planifier et d'assumer un enseignement d'une durée prolongée. Les critères d'évaluation doivent être connus.

Quant aux disciplines artistiques (activités créatrices, éducation musicale, éducation physique, écriture, utilisation du tableau noir), il est indispensable que le futur enseignant en maîtrise les techniques fondamentales. Mais au seuil de la formation, les différences de niveau entre les étudiants sont considérables, dans ces matières surtout. On en tiendra compte dans l'organisation et dans l'établissement des épreuves.

Pour les disciplines de formation générale, il va de soi que le futur maître doit prouver qu'il possède les connaissances de base indispensables.

7.2 Organisation

Les modes d'évaluation et l'organisation des épreuves sont adaptés à chaque cas particulier. On veillera néanmoins à l'application des principes suivants :

- a) L'évaluation est confiée aux maîtres chargés de la formation. Au besoin, ils sont assistés d'un expert, lorsqu'il s'agit d'un examen par exemple. Elle doit être conçue selon les données scientifiques les plus récentes. Les critères sont choisis en fonction des objectifs et des contenus de la formation théorique et pratique.
- b) L'évaluation doit obéir aux critères d'objectivité, de validité et de fidélité; elle recouvre l'ensemble des qualifications exigées par la profession.

c) L'évaluation peut être exprimée sous forme de notes ou d'appréciations; les deux systèmes ont leurs avantages et leurs inconvénients.

d) La question de savoir si l'évaluation ponctuelle (examens) est meilleure que l'évaluation continue ou vice-versa ne peut faire l'objet d'une réponse définitive. L'une et l'autre ont leurs partisans et leurs détracteurs. Les adversaires de l'évaluation continue déclarent qu'avec un tel système l'étudiant est soumis à une tension permanente intolérable et qu'il n'a jamais une vue d'ensemble du domaine étudié. Ses partisans, en revanche, y voient au moins deux avantages:

- l'étudiant est obligé d'assimiler la matière au fur et à mesure du déroulement du programme;
- on ne juge pas son travail semestriel ou annuel sur un échantillon de connaissances examiné en un temps très limité, c'est-à-dire dans une situation arbitraire et dépendante de l'état physique ou moral du moment.

D'ailleurs l'évaluation, qu'elle soit continue ou ponctuelle, provoque inévitablement un stress psychologique plus ou moins marqué selon les personnes et les circonstances.

En l'état actuel de la recherche, il semble que pour évaluer la pratique professionnelle, la méthode la meilleure devrait présenter les caractéristiques suivantes :

- le plus grand nombre possible d'évaluations;
- des évaluations d'une durée suffisante;
- des évaluations effectuées par le plus grand nombre possible de personnes différentes;
- des évaluations portant sur tous les aspects de la pratique pédagogique.

Quant à la théorie, on peut avoir recours à des interrogations (orales ou écrites) fréquentes et stimulant l'effort, ou à la méthode des "projets", par laquelle l'étudiant intègre l'apprentissage des connaissances dans la réalisation d'une recherche, d'une enquête ou d'une étude en rapport avec l'objet envisagé. Il est unanimement admis aujourd'hui que l'élève apprend mieux s'il est actif. C'est vrai aussi pour l'étudiant.

Divers instituts de pédagogie utilisent un système mixte en vertu duquel sont pris en considération les résultats de l'évaluation continue et ceux de l'examen final.

Bibliographie

- Abade, André. Formation des enseignants aux techniques audiovisuelles. In: Media (Paris), 1974, No 57.
- Aebli, Hans. Didactique psychologique. Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1966.
- Aebli, Hans. Grundformen des Lehrens. Stuttgart, Klett, 1961.
- Aebli, H.; Roller, S. Symposium européen sur la recherche et la réforme concernant la formation des enseignants, Bristol, avril 1973. Berne, Neuchâtel, 1973.
- Allen, D.; Ryan, K. Le micro-enseignement. Une méthode rationnelle de formation des enseignants. Paris, Dunod, 1972.
- Anzieu, D.; Martin, J.Y. La dynamique des groupes restreints. Paris, PUF, 1968.
- Arnoux, R.; Corneille, C. L'initiation psychologique de l'éducateur. Paris, Sudel, 1967.
- Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique. Pour une école nouvelle. Formation des maîtres et recherche en éducation. Actes du colloque d'Amiens, mars 1968. Paris, Dunod, 1969.
- Bany, M.A.; Johnson, L.V. Dynamique des groupes et éducation. Le groupe-classe. Paris, Dunod, 1969.
- Bataillon, M.; Berge, A.; Walter, F. Rebâtir l'école. Paris, Payot, 1967.
- Bayer, E. Etudes objectives des comportements d'enseignement. In: Revue belge de psychologie et de pédagogie (Bruxelles), XXVIII, 1966, No 115.
- Bayer, E. L'analyse des processus d'enseignement. In: Revue française de pédagogie (Paris), 1973, No 24.
- Berbaum, J. L'action pédagogique dans l'enseignement du second degré. Paris, Nathan, 1971.
- Bloom, B.; Krathwohl, D.; Masia, B. Taxonomie des objectifs pédagogiques. I: Domaine cognitif. - II: Domaine affectif. Montréal, 1969.
- Brocher, Tobias. Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. [Zum Problem der Entwicklung von Konformismus oder Autonomie in Arbeitsgruppen. (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung.)] Braunschweig, Westermann, 1967.
- Brugidou, J.-P. e.a. Pédagogie et psychologie des groupes. Paris, Ed. de l'Epi, 1966-1972.
- Chomet, Serge. Télévision en circuit fermé et micro-enseignement. In: Media (Paris), 1974, No 55/56.
- Cohn, R. Das Thema als Mittelpunkt interaktioneller Gruppen. In: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik (Göttingen), 1970, H. 2.
- Fauquet, M.; Straspogel, S. L'audio-visuel au service de la formation des enseignants - le circuit fermé de télévision. Paris, Delagrave, 1972.
- Ferry, Gilles. La pratique du travail en groupe. Une expérience de formation d'enseignants. Paris, Dunod, 1970.
- La formation professionnelle des instituteurs. Paris, UNESCO, 1954.
- France. Ministère de l'éducation nationale. Instructions pour la formation pédagogique des élèves-maîtres et des élèves-maîtresses (1969). Paris, 1969. (Circulaire No IV-69-1087, annexe 2.)

Gage, N.-L. (Ed.): Handbook of research on teaching; a project of the American Educational Research Association. Chicago, Rand McNally, 1963.

Gehrig, H. (Hrsg.): Forschungsberichte zur Lehrerbildung. Bd. I BIVO-Projekt: Entscheidungssituationen im Berufsfeld des Lehrers. - Bd. III BIVO-Projekt: Lehrerverhalten in Konfliktsituationen. Zürich, Basel, 1975.

Géminard, Lucien. Formation des professeurs des enseignements techniques et professionnels en Europe. Paris, Ministère de l'éducation nationale, 1971.

Gourgand, P. Les techniques du travail en groupe. Toulouse, E. Privat, 1969.

Hacquart, G. Vers une école idéale. Paris, Laffont, 1971.

Haroux, H. La formation des éducateurs et la psychologie scientifique. Louvain, Nauwelaerts, 1959.

Heimann, P.; Otto, G.; Schulz, W. Unterricht - Analyse und Planung. Hannover, Schroedel, 1970.

Ingenkamp, K. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. 3 vol. Weinheim, Beltz, 1970-71.

Kaye, Barrington; Rogers, Irving. Pédagogie de groupe dans l'enseignement secondaire et formation des enseignants. Paris, Dunod, 1971.

Landsheere, G. de. Introduction à la recherche en éducation. Liège, G. Thone, 1964.

Landsheere, G. de; Bayer, E. Comment les maîtres enseignent. Bruxelles, Ministère de l'éducation nationale, 1974.

Lattmann, U.P. Unterrichts-Vorbereitung. Hitzkirch, Comenius-Verlag, 1972.

Leroy, Gilbert. Le dialogue en éducation. Paris, PUF, 1970.

Lewin, Kurt. Psychologie dynamique. Les relations humaines. Paris, PUF, 1967.

Maisonneuve, J. La dynamique de groupe. Paris, PUF, 1973.

MacDonald, F.J.; Allen, W. Dwight. Training effects of feed-back and modeling procedures on teaching performance. Stanford University, 1967.

McPherson, J.J. Evolution récente de la recherche sur l'emploi des moyens audio-visuels dans la formation des enseignants aux Etats-Unis. In: Media (Paris), 1971, Nos 23-24.

Mehu-Hensler, Hélène. L'analyse des interactions maître-élèves. In: Etudes pédagogiques. Annuaire de l'instruction publique en Suisse. Lausanne, Payot, 1970.

Messner, H.; Füglister, P. Entwicklung eines Instruments zur Unterrichtsbeurteilung. In: Schweizer Schule (Zug), 60, 1973, H. 20.

Mucchielli, R. La dynamique des groupes. Paris, Ed. ESF, 1970.

Postic, Marcel. Observation objective des comportements et formation des enseignants. In: Bulletin de psychologie (Paris), XXVIII, 1974-75, No 316.

Les relations... Psychologues, psychiatres, pédagogues. Paris, Soc. Alfred Binet et Théodore Simon, 1967. (Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale, No spécial 495.)

Relations entre élèves et maîtres et leurs implications dans la formation des maîtres. In: FIAI-Informations (Paris), 1974, No 11.

Richterich, R. Le micro-enseignement: une idée et une technique au service de la formation et du perfectionnement des enseignants. In: Bulletin de la CILA (Neuchâtel), 1971, No 13.

Roth, H. Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Berlin, Hannover, Darmstadt, Schrödel, 1957.

Steiner, R. L'éducation des éducateurs. Paris, L'art de l'éducation, 1953.

Tausch, R. u. A.-M. Erziehungspsychologie. Göttingen, Hogrefe, 1971.

Zifreund, W. Training des Lehrerverhaltens mit Fernseh-Aufzeichnungen (Micro-Teaching). In: Heinrichs, H. (Hrsg.): Lexikon der audio-visuellen Bildungsmittel. München, Kösel, 1971.

V. QUELQUES PROBLEMES PARTICULIERS

1. La sélection

1.1 Etat de la question

Si le problème des aptitudes se pose dans toutes les professions, il revêt une importance considérable pour les futurs maîtres. La nécessité d'une sélection est d'autant plus impérieuse que l'enseignement attire parfois des individus qui cherchent à éluder les difficultés de la vie d'adulte et voient dans le contact avec les enfants une possibilité de satisfaire leur besoin de puissance ou de tendresse. La plupart des enseignants entrés dans la carrière pour des motifs de cet ordre n'ont pas conscience de leurs problèmes personnels et, en cas de conflits, en rejettent la responsabilité sur autrui. D'autres souffrent des contraintes de leur profession. De tous les métiers, celui d'enseignant serait le plus représenté chez les psychiatres...

C'est une raison de plus pour s'assurer que le futur maître possède les aptitudes nécessaires à l'exercice de la profession. Mais ce dépistage se heurte à de grosses difficultés. Comme la psychologie de la personnalité se définit comme une dimension dynamique et non statique, il convient de prendre en considération l'attitude du futur maître face aux problèmes de la vie; mais les possibilités latentes du comportement sont en partie le résultat d'une formation et sont par là même sujettes à fluctuations. Une recherche effectuée à Constance (Müller-Fohrbrodt, 1972) montre que d'importantes modifications de la personnalité interviennent au cours de la formation; certaines d'entre elles portent même sur des éléments que l'on considère en général comme stables.

D'aucuns vont jusqu'à prétendre que l'étude des processus de modification du caractère est plus importante que la recherche des critères de sélection. Cette dernière ne se situerait plus au moment de l'admission, mais au niveau de la formation professionnelle, c'est-à-dire durant la phase où le futur maître acquiert les compétences et les comportements nécessaires à son activité.

Le fait que les qualités du maître varient dans le temps met aussi en lumière l'aspect affectif et social des processus d'enseignement et souligne les difficultés d'un pronostic, surtout dans les cas critiques. Ces constatations ne nous dispensent pas (formateurs et conseillers d'orientation en sont conscients) de définir les qualités et les capacités souhaitables, ni d'élaborer

les instruments susceptibles de les déceler et de les mesurer.

On accorde actuellement, dans le domaine de l'éducation, une grande importance à la communication, à la coopération et à la maîtrise des phénomènes de dynamique de groupe. Du point de vue politico-social, on s'attend à ce qu'un instituteur donne à son enseignement une ouverture sur les problèmes d'intérêt général, qu'il collabore à la préparation de l'avenir de ses élèves et les encourage à ne pas rester passifs devant les événements. Une telle attitude suppose une forte personnalité. Les maîtres qui craignent la nouveauté et l'imprévu éprouvent sur ce point de sérieuses difficultés. Il en va de même de ceux qui n'acceptent pas la critique et qui réagissent négativement au lieu de faire un examen objectif de la situation.

De nombreuses recherches ont été entreprises pour essayer de déterminer les traits de personnalité qui favorisent l'aptitude à l'enseignement. Tous les travaux scientifiques concernant les critères de capacité pédagogique publiés jusqu'en 1963 (en version allemande jusqu'en 1968) ont été réunis dans le "Handbook of Research on Teaching" (Gage 1965, en allemand Ingenkamp 1970).

1.2 Aptitudes pédagogiques, personnalité et intelligence

Les études suivantes donnent des indications intéressantes sur ces différents aspects du problème; elles peuvent entrer en ligne de compte pour la sélection des futurs maîtres.

Recherche de Hilbig (1963)

Hilbig a étudié un groupe d'enseignants issus de l'Institut pédagogique de Braunschweig ayant réussi dans l'enseignement et un groupe aux résultats moins satisfaisants. Son but: parvenir à déterminer des facteurs de réussite professionnelle. Il arrive à la conclusion que seul un maître d'une intelligence supérieure à la moyenne obtient de très bons résultats. Pour une sélection des meilleurs, les tests d'intelligence présentent une valeur pratique réelle, pour autant qu'ils n'en mesurent pas seulement le niveau, mais aussi la structure. Les plus hautes performances des trois groupes étudiés par Hilbig se situent dans les domaines suivants: la faculté de combinaison, la mobilité de pensée, la compréhension, la faculté d'abstraction et l'aisance de l'élocution.

Dans le groupe ayant obtenu les meilleurs résultats, on ne trouve que des enseignants d'une intelligence supérieure; cependant certains individus fort intelligents réussissent médiocrement dans l'enseignement. Une intelligence au-dessus de la moyenne est donc une condition nécessaire, mais non suffisante pour devenir un bon enseignant.

Dans cette même recherche Hilbig s'est intéressé aussi à la proportion des névropathes inclus dans chacune des deux catégories. Or le questionnaire de Maudsley (MMQ) appliqué à ce problème a montré que les névroses étaient nettement plus nombreuses dans le groupe inférieur que dans le groupe supérieur. En conclusion on peut affirmer que la recherche de Hilbig s'avère surtout utile pour la sélection des meilleurs.

Minnesota Teacher Attitude Inventory (MTAI-1951)

Ce système est très répandu aux Etats-Unis pour déceler l'aptitude à l'enseignement. Les auteurs du MTAI (Cook, Leeds, Callis), après avoir récolté de nombreuses déclarations sur les enfants et sur l'éducation, ont demandé à des enseignants de capacités diverses de donner leur opinion sur ces problèmes. Parmi leurs réponses, 150 ont été jugées sélectives; elles ont été ensuite classées en neuf groupes.

La corrélation entre les appréciations des observateurs neutres, des experts et des élèves s'est révélée positive et a montré que le MTAI était un bon test pour juger les candidats à l'enseignement. D'autres études américaines sont arrivées à la conclusion qu'un maître ayant obtenu un nombre de points élevé au MTAI était un maître apprécié, enregistrant peu d'échecs avec ses élèves. En 1965 une équipe de chercheurs a soumis le MTAI à une analyse qui a mis en évidence les cinq facteurs suivants :

- a) une conception moderne de l'éducation;
- b) une attitude optimiste et positive envers l'enfant;
- c) une attitude tolérante envers l'élève contestataire;
- d) la faculté de s'adapter à la personnalité de l'enfant;
- e) le don de guider l'enfant.

Comme les tests précédents, le MTAI serait fort utile aux conseillers pédagogiques ainsi qu'aux responsables chargés de la sélection des enseignants après la maturité. Mais une adaptation paraît nécessaire. Du moment que le MTAI détecte surtout les qualités visant à favoriser les contacts, d'autres moyens d'investigation s'imposent pour déterminer les conditions dans lesquelles un enseignement a des chances d'être efficace.

Teacher Characteristic Study, de Ryans (TCS-1960)

Cette étude est la plus importante qui ait été entreprise aux Etats-Unis. Elle a touché environ 1700 écoles, 450 systèmes scolaires et plus de 6000 maîtres. D'après elle la valeur d'un enseignant se mesure aux caractéristiques suivantes :

- a) cordialité et compréhension, par opposition à distance et égocentrisme;
- b) planification et systématisation de l'enseignement, par opposition à incohérence et négligence;
- c) enseignement vivant et original, par opposition à ennui et routine;
- d) dispositions favorables à l'égard des enfants, par opposition à préjugés négatifs;
- e) comportement démocratique, par opposition à comportement despotique;
- f) opinions favorables sur le personnel de l'école (administratif et autre), par opposition à critiques négatives;
- g) attitude pédagogique centrée sur le travail et non sur l'enfant;
- h) compréhension approfondie de la langue, par opposition à compréhension superficielle;
- i) stabilité affective, par opposition à instabilité.

Les points a) à c) ont été établis à l'aide d'observations au cours de leçons, les points d) à i) au moyen de questionnaires. Les instituteurs dont les méthodes d'enseignement correspondent dans une large mesure aux points a) à c) portent un jugement bienveillant sur les actes d'autrui, s'intéressent à la littérature, optent pour un style d'enseignement plutôt non directif, prennent une part active à la vie sociale, possèdent une vive intelligence et un équilibre affectif solide. Possibilités d'application pratique de ce test: les points d) à g) permettent de connaître les opinions des futurs maîtres sur les problèmes d'éducation et d'enseignement; le point h) souligne la valeur à accorder à la langue maternelle et le point i) l'importance de l'équilibre affectif; celui-ci peut être déterminé par des tests, tels que le FPI (Freiburger Persönlichkeitsinventar) ou le MMPI (Minnesota Multiphasic Personality Inventory).

1.3 La sélection après la maturité

La sélection après la maturité doit porter sur les connaissances en langue maternelle, le caractère et les aptitudes à l'enseignement.

Langue maternelle

Tous les candidats passent un examen sur leurs connaissances de la langue maternelle. L'épreuve porte sur l'expression orale et écrite, ainsi que sur la compréhension de la langue.

Caractère et personnalité

Comme nous l'avons déjà indiqué dans l'introduction, il s'agit avant tout d'écarter de l'enseignement les candidats inaptes de par la structure même de leur caractère: individus névrosés ou à forte instabilité affective, sadiques ou autres pervers sexuels.

Pour la première sélection, on pourrait envisager, parmi les tests actuellement disponibles, une batterie comprenant éventuellement un test d'intelligence (par exemple IST = Intelligenz-Struktur-Test), un test de personnalité sous forme de questionnaire (par exemple FPI ou MMPI), un test de personnalité projectif (par exemple Z = Zulliger Tafeln-Test), de même qu'un entretien libre portant sur certaines situations propres à l'exercice de la profession. Tous ces tests peuvent être passés collectivement. Les candidats dont les résultats révèlent des particularités suspectes seraient soumis à un examen individuel.

Nous avons signalé l'importance du niveau et de la structure de l'intelligence. Les tests de personnalité cherchent à déterminer les qualités requises pour la profession. Quant à l'entretien, il porte sur les situations qui se présentent dans l'exercice de la profession et cherche à détecter les attitudes prises par le futur maître face aux questions d'éducation. Les opinions recueillies peuvent être classées et évaluées selon les critères du MTAI, du TCS ou d'après les variables de Tausch: compréhension envers les enfants, respect d'autrui, degré de directivité, qualités stimulant l'étude.

Dans certains instituts de formation, c'est le directeur ou le professeur de psychologie, parfois l'un et l'autre, qui, sur la base d'un entretien personnel avec le candidat, se prononcent sur ses prédispositions à l'enseignement. Guilford considère comme satisfaisante la corrélation existant entre les jugements fondés sur des impressions globales et formulés indépendamment l'un de l'autre. Ils peuvent compléter une batterie de tests,

mais ne constituent pas à eux seuls des moyens de sélection suffisants. Les résultats obtenus risqueraient d'être dévalorisés par l'effet de halo ou d'autres facteurs susceptibles d'altérer le jugement.

Aptitudes à l'enseignement

Il s'agit, au cours des premières semaines de la formation, de savoir si le candidat a des motivations suffisantes et s'il est capable d'acquérir les connaissances et le savoir-faire qu'exige la profession.

Dans cette perspective le micro-enseignement offre des possibilités intéressantes; les aptitudes isolées sont plus faciles à évaluer et l'acquis peut être mesuré avec plus d'exactitude. Les séances de dynamique de groupe, dans la mesure où elles sont conduites par des animateurs compétents, fournissent aussi des indications utiles. Un étudiant qui, dans le cadre de ces séminaires, fait preuve d'un esprit exclusivement négatif devrait être soumis au contrôle d'un psychologue. Par esprit négatif on entend les comportements du type suivant: attitude égocentrique, dénigrement d'autrui, tentatives de domination, récits d'expériences personnelles n'ayant aucun rapport avec le sujet de la discussion, préjugés et refus d'idées autres que les siennes, plaisanteries déplacées interrompant le travail d'équipe, attitude trop souvent indifférente ou passive.

Il serait paradoxal de ne pas recourir à l'enseignement proprement dit pour apprécier les aptitudes du futur maître. Une phase de théorie et de pratique précéderait cette épreuve. Les leçons seront évaluées selon des critères objectifs connus. Elles feront éventuellement l'objet d'un enregistrement, qui permettra un nouvel examen ou, le cas échéant, la vérification du jugement de l'expert.

1.4 La sélection à l'école normale

Les examens d'admission au degré secondaire II

Dans la plupart des écoles normales, on n'opère en réalité pas de sélection lors du passage de la formation générale à la formation professionnelle. La sélection s'effectue pratiquement après la 8e ou la 9e année, à l'occasion des examens de promotion au degré secondaire II. Ces examens, selon une enquête zurichoise récente, semblent peu objectifs et ne permettent guère de formuler un pronostic. Trier estime en effet que la valeur prédictive des moyens employés jusqu'ici est discutable. Sur l'ensemble des élèves ayant réussi l'examen d'admission, les deux tiers de ceux qui ont obtenu les plus

mauvais résultats (20 %) achèvent l'école avec succès; et parmi les élèves ayant obtenu les meilleurs résultats (20 %), 90 % parviennent à la fin du gymnase. Les examens d'admission assurent donc une certaine sélection, mais on ne peut se fonder sur eux seuls pour établir un pronostic. On se heurte à une autre difficulté si l'on s'appuie sur les appréciations ou les notes scolaires antérieures; la mobilité des barèmes employés interdit toute comparaison.

Il est illusoire dans ces conditions de chercher à calculer des moyennes générales et de déterminer des seuils de promotion. Le recours à d'autres moyens de sélection est indispensable.

Moyens de sélection

Les moyens les plus fréquemment utilisés après la 8e ou 9e année sont les suivants: l'appréciation du travail des années antérieures, les observations des maîtres précédents, les résultats des examens d'admission, l'appréciation du travail pendant la période d'essai, le rapport du psychologue ou du conseiller d'orientation. On obtient des résultats plus significatifs par la combinaison des moyens utilisés et par l'extension du temps d'investigation. Au lieu d'opérer le choix au seul moment de l'admission, on sélectionne au cours d'un semestre ou de toute une année. Cette façon de procéder offre aux normaliens la possibilité de parfaire leurs connaissances, et on les juge lorsqu'ils se sont adaptés à leur nouvelle situation.

Quelle que soit la solution adoptée, on ne saurait se passer des examens d'admission *. Ils doivent répondre aux exigences d'un test scolaire étalonné: analyse des items quant au pouvoir de discrimination et au degré de difficulté, avec essai et normalisation préalables par comparaison avec un échantillon représentatif.

Caractère

Les procédés de sélection appliqués aujourd'hui à l'entrée à l'école normale ne permettent pas de déterminer les traits de caractère. Or le glissement progressif de la formation générale à la phase professionnelle n'offre jamais la possibilité de procéder à une véritable sélection. Et

* Pour l'examen d'admission au degré secondaire II, nous recommandons le questionnaire élaboré pour le "Zuger-Modell" (Schweizer Schule, 1972, No 14-15). Il sera complété par les rubriques suivantes: déficiences psychiques ou physiques; talents particuliers, hobbies; circonstances familiales; problème de langue; changements de domicile, scolarité irrégulière.

lorsque enfin l'occasion se présente, les mesures d'exclusion ne peuvent pratiquement plus être prises. Comment justifier, peu avant la fin des études, le renvoi d'élèves qui ont obtenu de bonnes notes de culture générale (mais dont on met en doute les qualités d'ordre professionnel), sans leur décerner un certificat qui leur ouvre d'autres portes ?

La question de l'aptitude à l'enseignement doit donc se poser au début de la formation et être examinée aussi bien sur le plan du caractère que sur celui des qualifications intellectuelles. Que ce soit possible pour des adolescents de 16 ans ne peut être scientifiquement démontré, mais les expériences réalisées dans nos écoles normales sont intéressantes. D'après elles, il semble que le comportement social puisse être prévu selon des indices analogues à ceux du comportement scolaire. Le pronostic sera d'autant plus sûr qu'il sera fondé sur de nombreuses observations étalées sur une longue période et provenant de sources différentes. Ces considérations conduisent tout naturellement à l'idée d'une période probatoire. Cette dernière prend toute sa valeur dans la mesure où les occasions d'exercer les comportements sociaux du futur maître se présentent fréquemment.

L'observation et l'évaluation du normalien, pendant ces quelques mois, sont complétées par l'appréciation des maîtres de l'école fréquentée précédemment *, et par le résultat d'une batterie de tests, telle qu'elle est proposée pour la formation après la maturité. La confrontation d'appréciations personnelles avec les résultats des tests permet de distinguer nettement les candidats doués de ceux qui ne le sont pas. Pour les cas limites on recourra à l'expertise d'un psychologue. Les normaliens déclarés inaptes par le procédé de sélection combiné (caractère-aptitudes) seront refusés quels que soient leurs résultats aux tests de connaissances. Certains élè-

* Les questionnaires d'admission au degré secondaire devraient être complétés, pour l'école normale, par les points suivants: sociabilité, facilité de contact, courtoisie, chaleur humaine, esprit de collaboration, adaptation au travail d'équipe, valorisation d'autrui, camaraderie, serviabilité, attitude positive envers les autorités, capacité de résoudre les conflits de façon démocratique, sensibilisation aux problèmes d'autrui, capacité de se mettre à la place des autres, capacité de s'adapter, capacité de réagir positivement à la critique, capacité de s'intégrer à la vie sociale, auto-évaluation objective, confiance en soi, persévérance, absence de craintes et d'inhibitions, stabilité affective, sens des responsabilités, éthique.

Tableau VI Sélection à l'école normale

Qualités nécessaires à la fréquentation de l'enseignement secondaire		Aptitudes professionnelles	
<u>Appréciation des résultats obtenus précédemment</u>			
<ul style="list-style-type: none">- Tests d'aptitudes scolaires (a)- Moyennes annuelles- Application, persévérance, etc. (b)		<ul style="list-style-type: none">- Comportement social (questionnaire) (b)	
<u>Examens d'admission</u>			
<ul style="list-style-type: none">- Examens portant sur les disciplines suivantes: langue maternelle, mathématique, langue 2, musique ou dessin à choix (a)		<ul style="list-style-type: none">- Batterie de tests (test d'intelligence, test de personnalité objectif, test de personnalité projectif, évaluation des attitudes face aux enfants et aux problèmes pédagogiques)	
<u>Année probatoire</u>			
<ul style="list-style-type: none">- Evaluation des résultats obtenus et des progrès accomplis- Evaluation de la capacité de l'élève à poursuivre ses études		<ul style="list-style-type: none">- Observation et estimation du comportement social (dans un groupe de normaliens du même âge)	
<p align="center">↓</p> <p><u>Décision</u> : admis à l'école normale</p> <p>(a) le plus grand nombre possible d'épreuves différentes adaptées aux objectifs fixés (items normalisés et étalonnés)</p>		<p align="center">↓</p> <p><u>Décision</u> : apte à l'enseignement</p> <p>(b) expertise de deux professeurs au minimum, jugeant indépendamment l'un de l'autre</p>	

ad hoc chargé d'imaginer des tests parallèles et de mettre au point de nouveaux procédés de diagnostic. La confrontation régulière entre les résultats obtenus aux tests par les futurs maîtres et leur activité ultérieure ne peut qu'améliorer d'année en année la qualité de la sélection.

1.7 L'orientation dans les établissements de formation

Des psychologues scolaires ou des conseillers d'orientation sont à disposition des élèves; ces derniers doivent pouvoir recourir à leurs services en toute liberté et confiance afin de trouver l'aide dont ils ont besoin pour résoudre leurs difficultés scolaires ou personnelles. Il est évident que psychologues et conseillers n'ont pas à se prononcer sur les aptitudes à l'enseignement. Leur rôle ne saurait souffrir aucune ambiguïté.

On leur a reproché de vouloir faire réussir des sujets qui n'ont pas les aptitudes nécessaires; cette remarque ne s'est vérifiée que dans un nombre infime de cas. En règle générale, ce sont les étudiants les plus intelligents et les plus doués, sachant affronter les problèmes, qui s'adressent à l'orienteur.

Rappelons les raisons qui justifient l'orientation scolaire dans les instituts de formation :

- L'enseignement de la psychologie occupe une place prépondérante dans la formation des maîtres. Son objectif n'est pas seulement de faire acquérir des connaissances, mais aussi de rendre les étudiants sensibles aux processus psychologiques. Pour un futur maître, la prise de conscience de ces problèmes est la condition première d'une estimation objective de ses rapports avec les élèves.
- La recherche de Constance, dont on a parlé plus haut, montre que les jeunes maîtres ont tendance à résoudre les conflits inhérents à leur profession par un endurcissement psychique et un rétrécissement de leur horizon intellectuel. Une orientation scolaire au cours de leurs études peut les aider à résoudre ces premières difficultés.
- Le maître enseigne, éduque, planifie, évalue, certes, mais il a aussi une fonction de conseiller. Or comme la reproduction d'un modèle joue un rôle non négligeable dans l'enseignement, il est souhaitable que le futur instituteur ait l'occasion, pendant ses études, de rencontrer un conseiller d'orientation et de se familiariser avec son travail.

2. La période d'adaptation à la profession *

2.1 Etat de la question

Le passage de la période de formation à l'exercice indépendant de la profession n'est pas dépourvu de difficultés. Au début de sa carrière, le maître a besoin d'un appui particulier. Celui-ci est apporté par un organisme ad hoc: le service d'aide aux jeunes maîtres.

Cet appui est d'autant plus souhaitable que les comportements proposés pendant la formation de base se perdent parfois dès les premiers mois d'activité. Ce phénomène peut s'expliquer de trois manières :

- a) La formation de base ne parvient pas à rendre les attitudes souhaitées suffisamment solides :
 - la durée de la formation de base est trop courte;
 - l'enseignement est trop théorique et ne tient pas compte des besoins professionnels;
 - les rapports entre la théorie et la pratique sont insuffisants;
 - les expériences individuelles ou de groupes ne sont pas assez nombreuses.
- b) Les circonstances contraignent le maître à faire face à la réalité scolaire et à remettre en question son attitude :
 - les fonctions et les objectifs de l'école en tant qu'institution ne sont pas assez clairement définis (rapidité des changements techniques et socio-culturels, diversité des normes proposées);
 - le rôle professionnel des maîtres englobe un nombre considérable d'obligations, souvent difficilement compatibles entre elles;
 - les nouveaux brevetés éprouvent des difficultés sur le plan social (isolement au sein du corps enseignant, résistance de parents, etc.);
 - ils ont parfois une conception du monde qui ne leur permet pas d'accomplir leur mission comme le souhaiterait leur entourage.
- c) La manière dont s'effectue le passage de la formation de base à l'activité professionnelle peut aussi avoir des effets négatifs :
 - le passage est trop brusque et l'inexpérience en matière de responsabilités accuse encore ce défaut de transition;
 - il est souvent lié à un changement de milieu.

* Note de l'adaptateur:
Ces termes traduisent maladroitement "Berufseinführung", ce début de carrière qui n'est pas seulement un temps d'épreuve, mais aussi une période de rodage.

2.2 Qualifications requises

Les capacités nécessaires à l'exercice de la profession (à acquérir ou à approfondir au cours de cette période initiale) se subdivisent en deux catégories :

- a) En fonction du rôle de l'instituteur dans la société :
 - faculté de percevoir et d'adopter les comportements qui conviennent;
 - capacité de se distancer de son rôle, de choisir le comportement approprié dans une situation déterminée;
 - capacité de réagir sagement et avec objectivité, même si ses aspirations personnelles ne sont que partiellement satisfaites;
 - maîtrise de soi face à des opinions opposées;
 - motivation intrinsèque suffisante reléguant au second plan les questions de prestige et de rémunération;
 - capacité d'analyser les situations;
 - capacité de maîtriser les conflits sociaux;
 - capacité de communiquer et de coopérer.
- b) En fonction des tâches spécifiques de l'instituteur :
 - enseigner, instruire, éduquer, conseiller, évaluer, etc.

Toutes les aptitudes nécessaires ne sauraient être énumérées. Elles devraient satisfaire aux exigences suivantes :

- capacité de s'adapter aux conditions sociales;
- capacité de prendre des décisions et de définir des objectifs;
- capacité d'adopter une pédagogie correspondant aux conditions et aux objectifs fixés;
- capacité de porter un jugement objectif.

Les deux types de capacités exercent des interactions multiples l'une sur l'autre. Il semble pourtant judicieux de les distinguer et de mettre en évidence les premières; on n'en tient généralement pas assez compte, surtout en début de carrière.

2.3 Tâches et objectifs du service d'aide aux jeunes maîtres

Il paraît inutile d'insister sur le rôle que doit jouer ce service. L'essentiel ne consiste-t-il pas à déceler les causes des erreurs et des maladresses ? De cette nécessité découlent trois fonctions fondamentales du conseiller pédagogique :

- Il aide le nouveau breveté aux prises avec des difficultés à en analyser les causes et les effets.
- Il lui apporte des conseils dans son action pédagogique et éducative.
- Il lui fait part de ses observations et les communique aux responsables des établissements de formation pour leur permettre d'ajuster leurs objectifs, leurs méthodes et les contenus de leurs programmes.

L'évaluation du maître doit se fonder sur des critères objectifs :

- Elle doit être fondée sur des instruments d'appréciation sûrs, englobant les deux groupes de capacités susmentionnés.
- Le maître doit avoir connaissance de ces instruments, valables pendant toute la durée de la formation (formation de base, formation complémentaire, formation continue).
- Dans les cas où cette évaluation a une incidence sur l'avenir du maître, l'intervention d'un deuxième conseiller s'impose, surtout dans les cas litigieux.

2.4 Organisation générale

Les nouveaux brevetés sont répartis en groupes de travail selon les régions et les niveaux d'enseignement. Chaque groupe est dirigé par un conseiller régional, secondé par des maîtres en activité qui fonctionnent en qualité de conseillers pédagogiques.

On peut envisager les méthodes de travail suivantes :

- a) Visites des conseillers pédagogiques et des membres du groupe de travail dans la classe du maître intéressé (une demi-journée).
- b) Séances de groupes :
 - analyse de situations et de problèmes;
 - préparation et évaluation d'unités d'enseignement; organisation d'excursions, de réunions de parents, etc.;
 - informations données par des conseillers ou d'autres personnes sur des sujets d'intérêt général (une demi-journée par mois sur l'horaire scolaire).
- c) Séminaires centralisés, dirigés par un conseiller pédagogique à plein temps, en collaboration avec un groupe de conseillers pédagogiques régionaux dans le cadre de la formation continue. Le nouveau maître participe chaque année à deux séminaires. Ceux-ci offrent les mêmes possibilités que les groupes de travail, mais sous une forme plus intensive et plus concentrée. Là aussi la participation de maîtres expérimentés est souhaitée.

- d) Séances réservées aux conseillers pédagogiques, consacrées à l'étude des problèmes que posent l'aide aux jeunes maîtres et la formation continue en général.

Les conseillers pédagogiques à plein temps sont intégrés dans les écoles normales et les centres de formation continue. Ils ont connaissance des programmes et exercent, par leurs observations, une fonction régulatrice dans la formation des maîtres.

On n'organise pas un service d'aide aux jeunes maîtres sans prendre certaines mesures. Voici les principales d'entre elles :

- a) Former les conseillers pédagogiques avant la constitution du service d'aide.
- b) Les indemniser en conséquence.
- c) Les faire bénéficier d'une décharge d'une demi-journée par semaine et d'une ou deux semaines par an.
- d) En déterminer le nombre: conseillers régionaux: environ un pour 5 à 8 nouveaux brevetés; conseillers à plein temps: environ un pour 50 à 80 nouveaux brevetés.
- e) Alléger l'horaire de travail des nouveaux maîtres de deux heures hebdomadaires pour leur permettre de participer aux cours de formation continue.
- f) Coordonner les séminaires de formation continue avec les cours de formation de base. Les étudiants prennent en charge les classes des conseillers pédagogiques et des nouveaux brevetés; ils ont ainsi l'occasion d'accomplir des stages en responsabilité et libèrent du même coup une partie de leurs professeurs engagés dans la formation continue.

3. La formation continue

3.1 Situation actuelle

La formation continue des maîtres était assurée naguère essentiellement par les associations professionnelles. La situation a changé depuis 1970 avec la nomination, dans certaines régions du pays, de directeurs de cours de formation continue. Celle-ci est en train de s'implanter dans la plupart des cantons. Autorités scolaires et professionnelles y collaborent. Cette évolution rapide doit être attribuée aux efforts entrepris pour la réforme des programmes et des structures.

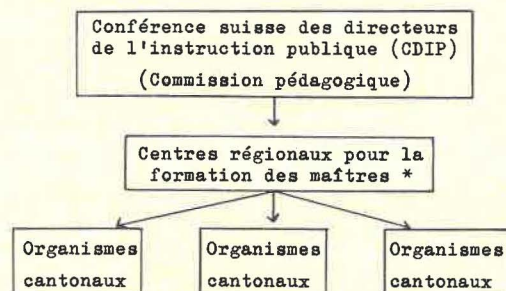
La formation continue se présente généralement sous forme de cours, mais elle utilise aussi les moyens de communication de masse. En République fédérale allemande par exemple, la "Funkkolleg Erziehungswissenschaft" déploie une activité appréciée.

Pour la Suisse, l'ouvrage de L. Kaiser, "Die Fortbildung der Volksschullehrer in der Schweiz" (1970) offre à ce sujet une riche documentation.

3.2 Administration

Pour assurer la souplesse des institutions, on laisse à chaque canton ou à chaque région le soin de s'organiser comme il l'entend, à condition que certaines exigences soient respectées quant aux contenus. Pour des projets de réforme importants (mathématique moderne ou grammaire nouvelle, par exemple) une collaboration sur le plan régional ou linguistique, sinon sur le plan suisse, s'impose. Celle-ci pourrait être organisée ou favorisée par un organisme central, dont la structure s'inspirerait du modèle suivant :

Schéma 9 Organisation de la formation continue



* Voir chapitre VI : "Organisation d'une réforme permanente"

3.3 Organisation

La nature de la formation continue exclut des projets à long terme. Les contenus ne peuvent être planifiés qu'à court ou moyen terme. Peuvent faire exception certaines réformes dont le contenu est relativement stable et qui sont transférées de la formation de base à la formation continue.

Il faut faire la distinction entre cours obligatoires et cours facultatifs. L'obligation s'impose lorsque tous les maîtres d'un niveau scolaire sont concernés, notamment dans les cas suivants :

- introduction de réformes et de nouveaux moyens d'enseignement d'intérêt général;
- appui apporté aux maîtres au début de leur activité professionnelle;
- reprise d'activité après une interruption relativement longue.

Dans les autres cas, le caractère facultatif de la formation devrait être sauvegardé.

Ces cours sont organisés pendant les vacances, ou durant l'année scolaire; dans ce dernier cas, l'année sabbatique est une solution intéressante. La durée des cours est évidemment très variable; elle dépend de leur objet et de leur objectif. On peut affirmer pourtant qu'un minimum annuel d'une semaine est indispensable pour assurer des bases solides à une réforme. La formation continue devient ainsi un instrument de la réforme permanente.

Ces cours, facultatifs ou obligatoires, n'excluent évidemment pas les études entreprises à titre personnel, les travaux de groupe (dans le cadre d'une école, d'une région, d'un degré scolaire ou d'une discipline) ou les travaux de commission (étude de moyens d'enseignement, etc.).

3.4 Personnes et institutions responsables

Ce sont les maîtres, les autorités, les inspecteurs, les conseillers pédagogiques et les chercheurs qui fixent les objectifs et déterminent les besoins de la formation continue. Au niveau des institutions, les instances suivantes peuvent être considérées comme solidairement responsables: les associations de maîtres, les instituts cantonaux de formation continue, les écoles normales et les universités.

Les instituts de formation des maîtres assument une part importante de cette responsabilité et assurent la liaison entre la formation initiale et la formation continue. Les professeurs qui y enseignent ont tout avantage à diriger des cours de formation continue; c'est l'occasion pour eux d'enregistrer un feed-back qui aura une fonction régulatrice bienvenue sur la formation de base. Le corps enseignant, sur qui repose en fin de compte toute réforme, est associé aux travaux des commissions à tous les niveaux.

4. La formation complémentaire

Les considérations générales relatives à ce sujet figurent sous II.3, au chapitre intitulé "Formation de base et spécialisation". Le texte qui suit décrit les différents types de formation complémentaire existants. Il en propose aussi de nouveaux, mieux adaptés à l'école de demain.

4.1 Situation actuelle

La formation complémentaire du maître primaire, au sens de l'acquisition de capacités et de qualifications nouvelles, est presque toujours considérée comme une occasion de promotion à l'école secondaire. Elle est alors associée à l'idée de changement, de mobilité sociale et professionnelle.

De ce fait il existe rarement des cours à l'intention des maîtres des cinq ou six premières années de la scolarité obligatoire, qui tiennent à rester dans le degré inférieur ou moyen. Il en résulte que la formation professionnelle des maîtres du degré inférieur, contrairement à celle de leurs collègues des degrés supérieurs, ne va pas au-delà de la formation de base.

La hiérarchisation des degrés scolaires (degré "inférieur", degré "supérieur") a pour conséquence que les maîtres cherchent à quitter les classes dont le prestige est moins grand: celles des jeunes élèves. Pour certains auteurs comme Tuggenner la mobilité des maîtres serait plus générale encore; elle toucherait tous les degrés et la profession de maître primaire ne serait qu'une occupation passagère, un "job" pour financer des études ultérieures. *

Il n'existe pas encore de formation complémentaire qui prépare à des fonctions telles que directeur d'école, conseiller pédagogique, bibliothécaire. Mais la demande n'en est pas moins réelle. Aussi la spécialisation, dans ces domaines, est-elle de plus en plus souvent prise en charge par la formation continue, bien que celle-ci n'en ait pas reçu expressément la mission.

Une enquête conduite par Lothar Kaiser en 1970 a montré qu'environ 75 % des maîtres primaires sont désireux d'obtenir de l'avancement. De même une recherche faite dans le canton de Zurich a révélé que la volonté de suivre une formation complémentaire occupe chez les maîtres la première place (Etude du Département de l'instruction publique du canton de Zurich, 1973).

* Note de l'adaptateur :
L'étude de Tuggenner date de 1966; on peut se demander si ses conclusions ne s'expliquent pas autant, sinon plus, par les conditions économiques de l'époque que par des raisons propres à la profession de maître primaire.

N'oublions pas que dans notre société le statut et le prestige social dépendent pour une grande part de la spécialisation professionnelle et du traitement, lequel est fonction très souvent de la première.

4.2 Principes pour une formation complémentaire

Si l'on veut rendre la formation cohérente, il nous paraît nécessaire de la soumettre à un certain nombre de principes. Nous en proposons huit :

- a) Lors de la détermination des besoins, la formation complémentaire est conçue dans la perspective d'un corps enseignant organisé selon le modèle présenté sous II.3 (modèle pour un corps enseignant différencié).
- b) Pour toutes les questions se rapportant aux institutions et à l'organisation, les régions et les cantons s'efforcent de donner la préférence aux solutions souples.
- c) Les cantons ont des exigences égales quant aux contenus.
- d) Quelles que soient les formes institutionnelles, les formations complémentaires sont sanctionnées par un certificat de capacité.
- e) Après la formation de base, tout maître a la possibilité de suivre une formation complémentaire, soit en cours d'emploi, soit durant un congé.
- f) La formation complémentaire s'intègre dans le système des unités capitalisables; elle est coordonnée avec la formation de base et la formation continue.
- g) La formation complémentaire des maîtres du degré secondaire inférieur étant relativement développée, il convient aujourd'hui d'accorder la priorité à celle des maîtres des degrés inférieur et moyen.
- h) La spécialisation n'a de sens que si se développent, dans une même mesure, la coordination et la coopération entre tous les enseignants (application du principe d'un corps enseignant différencié).

4.3 Les différents types de formation complémentaire

Nous en avons retenu trois :

- 1) La formation complémentaire obligatoire, liée à un degré d'enseignement.
Nous entendons ici l'initiation systématique à la pédagogie, la psychologie et la didactique spécifiques d'un degré d'enseignement déterminé.
Jusqu'ici la formation complémentaire n'existait que pour l'enseignement secondaire inférieur et pour certains enseignements spécialisés (classes spéciales ou de développement par exemple). Ce serait un fait nouveau

d'astreindre à des cours complémentaires les maîtres des degrés inférieur et moyen. Cela reviendrait aussi à respecter l'équivalence des diverses voies de formation.

Surtout, cette mesure serait la conséquence logique d'une affirmation souvent entendue mais peu écoutée: l'enseignement aux degrés inférieur et moyen n'est pas plus facile qu'au degré secondaire; il est d'une autre nature. L'équivalence dont il est fait mention plus haut exigerait aussi que les problèmes pédagogiques de ces degrés fussent traités d'une manière analogue à ceux du degré supérieur.

La période de formation devrait être laissée au choix du maître. La réussite de l'examen final conduirait à une amélioration du traitement.

- 2) La formation complémentaire propre à une fonction. Les personnes qui assument actuellement une fonction spéciale ont eu rarement la possibilité de bénéficier d'une formation adéquate. Certes, de cas en cas et selon des modalités diverses, ils ont participé à des cours (de médiocre qualité parfois). Et l'autodidacte, d'une manière générale, ne retire pas de ses études la sécurité personnelle ni le prestige social qu'il en attend.

A quelles fonctions la formation complémentaire devrait-elle mener ? A ce propos, rappelons l'un des principes déjà énoncé au chapitre II.3: ce sont les fonctions existantes qui déterminent les besoins de formation complémentaire et non l'inverse. L'énumération suivante, qui n'est pas exhaustive, donne une idée de ce que nous entendons: directeur d'école, conseiller pédagogique, inspecteur, personnel d'administration dans le domaine scolaire, maîtres spéciaux (éducation physique, disciplines artistiques), conseiller en orientation scolaire, maîtres dans les établissements de formation (maître d'application, de didactique), logopédiste, bibliothécaire, responsable d'installations techniques (entretien de laboratoire de langues, etc.).

Comme dans le cas précédent, la réussite de l'examen final serait récompensée financièrement.

- 3) La formation complémentaire propre à une discipline. Des études spécialisées, dont le but est de permettre d'approfondir une discipline, sont déjà organisées à l'intention des maîtres secondaires. Y collaborent des institutions comme l'université, les écoles des beaux-arts, les conservatoires, etc.

Les maîtres primaires peuvent s'y inscrire, mais ils ne trouvent pas, à l'heure actuelle, l'occasion d'utiliser leurs nouvelles compétences. Or le développement scientifique, l'afflux des informations exigent que les programmes scolaires soient contrôlés en permanence par des personnes parfaitement au courant des conditions proprement pédagogiques de l'enseignement, et possédant les connaissances scientifiques indispensables sur lesquelles reposent les plans d'études. Ces personnes pourraient être, précisément, des maîtres spécialisés. Ils continueraient à enseigner comme maîtres polyvalents, et de plus mettraient à profit les connaissances acquises au cours de la formation complémentaire pour conseiller leurs collègues, participer à des travaux de groupe ou de commission, diriger des cours, etc.

4.4 Les institutions

Nous avons déjà signalé que le meilleur moyen de coordonner les formations initiale, complémentaire et continue était d'établir d'étroites relations personnelles. La désignation d'un responsable général éviterait que les établissements abusent de leur autonomie.

Les institutions actuelles seraient appelées à participer à la création de nouvelles filières de formation. Nous pensons aux écoles supérieures tout particulièrement. Les responsables de la formation complémentaire auraient pour tâche d'étudier les besoins et les possibilités existantes, d'établir les projets et de mener à bien leur réalisation. Le centre de formation aurait donc un caractère essentiellement administratif.

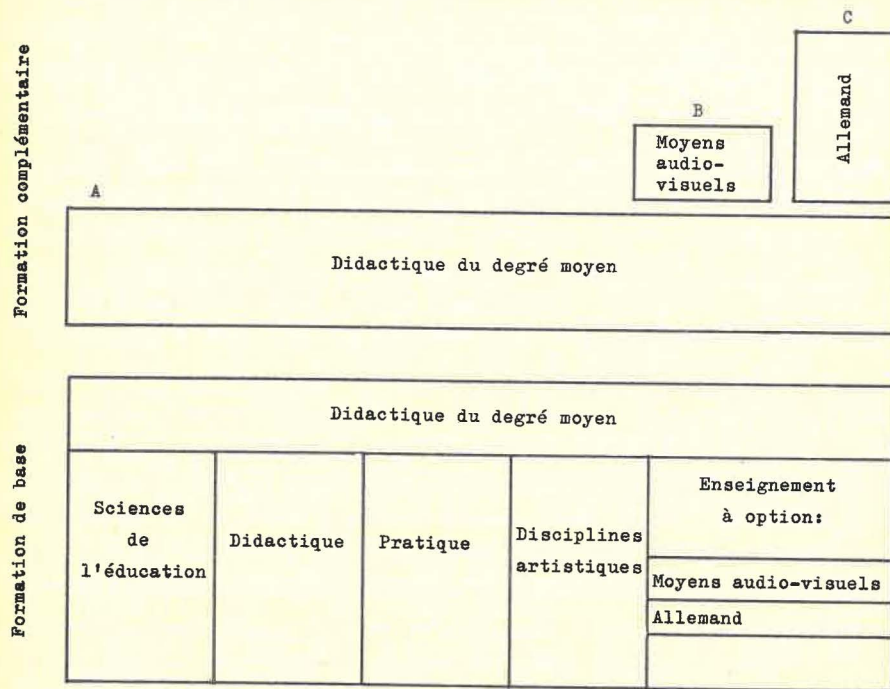
4.5 La formation complémentaire et le système des unités capitalisables

En nous inspirant de ce système présenté au chapitre III.1, nous proposons ici, à titre d'exemple, une formation complémentaire individualisée, greffée sur la formation de base.

Nous supposons que le maître, durant sa formation initiale, ait choisi, dans le cadre des enseignements à option, le cours de méthodologie du degré moyen. Supposons qu'il ait encore suivi les cours à option consacrés aux moyens audio-visuels et à l'allemand.

La formation complémentaire devrait lui offrir la possibilité de poursuivre sa spécialisation initiale et d'atteindre le niveau d'un certificat. Il obtiendrait le certificat d'allemand, par exemple, après avoir suivi des cours dans une université en Allemagne.

Schéma 10 Exemple d'une formation complémentaire individualisée



- A. Formation complémentaire propre à un degré
 B. Formation propre à une fonction
 C. Formation spécifique d'une discipline

Les qualifications supplémentaires, dont l'acquisition serait attestée par un examen, devraient être évaluées selon un système de points. Le nouveau traitement dépendrait du nombre de points obtenus (voir chapitre V.6).

La formation complémentaire, sous cette forme, présenterait deux avantages :

- 1) Elle aurait une grande efficacité du fait qu'elle interviendrait après une période durant laquelle le maître aurait exercé son métier.
- 2) Elle ne s'adresserait qu'à des maîtres déjà en place; elle éviterait les frais d'une formation qui s'adresserait à tous sans être utile à chacun.

5. La formation en vue du passage au degré secondaire I

5.1 Remarques préliminaires

Ne traiter que de la formation des maîtres primaires, à l'exclusion de tous les autres maîtres de l'enseignement public obligatoire, revient à confirmer ou à introduire une coupure de plus en plus arbitraire. Or on prend par ailleurs des mesures pour favoriser le passage des maîtres d'un degré à un autre et leur offrir des possibilités de formation complémentaire qui leur ouvrent les portes de l'enseignement secondaire inférieur.

Aussi la Commission émet-elle le vœu que, lors d'une prochaine étude, l'on s'attache aux problèmes de la formation de tous les maîtres de la scolarité obligatoire, maîtres secondaires et maîtres du progymnase compris.

Mais d'ores et déjà la Commission propose que certains principes présentés dans ce rapport soient pris en considération pour l'ensemble de la formation des maîtres secondaires. Dans la mesure où une partie de ceux-ci sont issus des établissements de formation de maîtres primaires, le principe des unités capitalisables, notamment, devrait leur être appliqué.

5.2 Situation actuelle


Essai de classification des types d'écoles constituant le degré secondaire I

Quel que soit le type d'école, les objectifs généraux, pour l'ensemble du degré secondaire, devraient être les mêmes. Quelques différences peuvent se justifier par les connaissances acquises aux degrés inférieurs, ainsi que par les aptitudes et les intérêts des élèves.

Il en résulte, non pas des objectifs généraux propres à chaque type, mais une pondération différente de ceux-ci, avec les conséquences qui en découlent quant aux méthodes et aux contenus.

Notre classification se fonde sur ces différences. Elle se réfère au tableau dans lequel nous avons tenté de regrouper en quatre catégories toutes les écoles cantonales de ce degré. Faisant abstraction des structures et des appellations régionales, nous avons choisi le critère des carrières professionnelles auxquelles prépare plus ou moins spécifiquement chaque type d'écoles secondaires.

Tableau VII Répartition des élèves de 7e année dans les écoles de nos 25 cantons et demi-cantons

	Description des types d'école (1 mm. = 1 %)	Nombre total d'élèves	Abréviations
ZH	G S R O	13109	A Abschlussklassen
BE	S P	14460	B Bezirksschule
LU	G S O	5435	Bw Berufswahlklasse
UR	G R S A P	714	Collège secondaire: section générale
SZ	G S R P	1602	Cg section latine
OW	G S A - F	590	Cm sect. langues mod.
NW	G S R A P	492	Cs sect. scientifique
GL	G S R O	632	F Förderklassen
ZG	G S A	1167	G Gymnase
FR	Slit St-Sp Sg - Sa Or P	3142	Glit Gymnase littéraire
SO	G B S O	3670	Gsc Gymn. scientifique
BS	G R S	2380	O Oberschule
BL	PG R S	3005	Or Cl. d'orientation
SH	R O	1059	P Primaire
AR	G S A - Bw	752	Ps Primaire supérieur
AI	G S - R A P	323	PG Progymnase
SG	SL Sl A - P	6370	R Realschule
GR	G S EP P	2851	S Ecole secondaire:
AG	B S P	6604	Sg section générale
TG	G S A	3119	Slit sect. littéraire
TI	Glit Gsc Sm	2805	Sm sect. moderne
VD	Cl-CS Cm Cg Ps P	5538	Ss sect. scientifique
VS	Slit Sg P	3297	Sp sect. pratique/ préprofessionnelle
NE	Slit Ss Sm Sp	1962	SL Ecole secondaire avec latin
GE	Slit - Ss Sg Sp	3423	Sl Ecole secondaire sans latin
			EP Ecole professionnelle

Les désignations du type A, B, C et D ne découlent d'aucune statistique; elles sont données à titre d'orientation. (Les chiffres concernant FR sont ceux de 1970/71.)

Renseignements fournis par le Centre suisse de documentation scolaire, Genève

Type A:

A la fin de la scolarité obligatoire la plupart des élèves sont en mesure de suivre un apprentissage simple ou l'école professionnelle correspondante.

Le plan d'études met l'accent sur :

- la consolidation et l'approfondissement des bases acquises dans les degrés inférieurs;
- les aptitudes manuelles;
- l'apprentissage de l'ordre, de la persévérance et de la conscience professionnelle;
- l'éveil de motivations nouvelles, la confiance en soi, le goût de l'action; il devrait en résulter un élargissement des connaissances et des compétences;
- la préparation à l'entrée dans la vie professionnelle.

Type B:

Chaque élève acquiert les connaissances et les aptitudes nécessaires pour suivre un apprentissage dans l'éventail des "professions scolarisées" (Lehrberufe), ce qui, dans le meilleur des cas, lui ouvre l'accès des écoles professionnelles supérieures et moyennes. Le plan d'études insiste sur :

- l'acquisition de connaissances générales;
- l'aptitude à tirer profit de ses propres expériences;
- le développement des capacités manuelles et intellectuelles;
- l'entraînement à la réflexion et au langage, à l'exactitude et à l'ordre;
- le développement du sens de la créativité;
- la préparation au monde de la profession et du travail.

Type C:

Ces écoles préparent, d'une part aux apprentissages et aux diverses écoles techniques, d'autre part aux établissements qui conduisent à l'obtention de titres comme le diplôme de culture générale ou le certificat de maturité.

Le plan d'études prévoit :

- l'acquisition d'une bonne culture générale;
- la maîtrise des connaissances de base;
- l'entraînement à l'observation;
- le développement des facultés d'expression, d'analyse et de jugement;
- le développement du sens civique;
- l'entraînement à la concentration et à la discipline de travail.

Type D:

Les écoles de ce type, qui préparent à l'obtention des titres de maturité, constituent le début de la filière spécifique menant aux études supérieures. Si les objectifs des écoles de type C y sont également valables, les écoles de type D se caractérisent surtout par l'importance qu'on y donne :

- à la maîtrise des méthodes propres au travail intellectuel;
- à l'acquisition du savoir;
- aux capacités d'abstraction.

5.3 La formation actuelle des maîtres enseignant dans les différents types d'écoles secondaires

Types A et B:

Pour ces écoles la formation des maîtres est très diverse: elle va de l'absence complète de préparation, les maîtres primaires accédant au degré secondaire sans avoir reçu de formation complémentaire, jusqu'à un cycle d'études structurées d'une durée de 4 semestres. Ces disparités tiennent aux différences des écoles elles-mêmes, tant de leurs objectifs que de leur organisation.

Dans certains cantons, à un âge donné, tous les enfants entrent à l'école secondaire, où ils se répartissent dans des sections selon leurs goûts et leurs aptitudes. Ailleurs le degré secondaire ne reçoit que les enfants les plus doués scolairement (30 à 70 % de l'ensemble de chaque volée), les autres élèves restant dans les classes tenues par les maîtres primaires.

Plusieurs cantons ne possèdent pas les maîtres capables de satisfaire aux exigences du degré secondaire inférieur. Une façon de pallier cette insuffisance serait de créer des institutions supracantoniales, afin de former, dans les principales régions de la Suisse, tous les maîtres des écoles de ce type.

Types C et D:

Selon les cantons des termes différents désignent les maîtres du degré secondaire inférieur type C ou D. La Suisse romande connaît les maîtres secondaires et les maîtres des gymnases. En Suisse alémanique la gamme est plus complète: Sekundarlehrer, Mittelschullehrer, Bezirkslehrer, Gymnasiallehrer. La formation de tous ces maîtres a ceci de commun qu'elle comprend toujours une phase d'études universitaires ou tout au moins de caractère universitaire. Mais la lecture des règlements qui régissent ces formations révèle une disparité déconcertante.

5.4 Tendances actuelles du degré secondaire I

Au moment d'établir le projet d'une formation pour le degré secondaire inférieur, il paraît nécessaire de prendre en considération les tendances pédagogiques et structurelles qui s'y dessinent. Il s'agira ensuite d'en tirer les conséquences pour la formation des maîtres de toutes les écoles de ce degré: école primaire supérieure, école secondaire, cycle d'orientation et d'observation, école pratique, classes à option, classes terminales, progymnase, collège, classes d'orientation professionnelle, etc.

Pour désigner ces écoles d'une manière plus globale et afin de les caractériser, nous utiliserons la classification en quatre types: A, B, C et D. L'appellation "degré secondaire inférieur" désigne bien les trois ou quatre dernières années de la scolarité obligatoire, de la 6e ou 7e à la 9e ou 10e année. Ce degré englobe tous les enfants en âge de scolarité, à l'exception de ceux qui fréquentent les classes dites spéciales ou de développement.

Les indications qui suivent s'appliquent à tous les types d'écoles du degré secondaire inférieur.

Formation de base commune

Une des fonctions du degré secondaire inférieur est de dispenser un enseignement minimal commun, de manière qu'à capacités égales tous les élèves puissent profiter des mêmes chances de formation. "Les méthodes d'enseignement, tout comme les programmes, doivent aider l'élève à développer son sens de l'initiative et de la responsabilité, ainsi que ses dons de créativité." (Texte de la Fédération internationale des professeurs de l'enseignement secondaire officiel, FIPESO, 1973.)

Individualisation et diversification

Celles-ci doivent favoriser les autres buts de l'école secondaire: le développement des dispositions individuelles, l'orientation vers les diverses filières scolaires et professionnelles, l'adaptation aux exigences de la vie active. Cela implique, quant à l'organisation, les conséquences suivantes :

- des différenciations internes et externes favorables au développement de chaque élève;
- des conditions d'enseignement (effectifs des classes par exemple) qui permettent l'initiative personnelle des élèves.

Orientation plutôt que sélection

Les effets néfastes de la sélection négative sont atténués par l'orientation permanente, laquelle est rendue possible par la différenciation interne et externe. Les choix irréversibles doivent être aussi tardifs que possible.

Perméabilité

L'individualisation est liée à une plus grande diversification. Les voies de formation deviennent ainsi plus nombreuses, et l'on court le danger de voir les élèves s'engager trop rapidement dans des sections ou des cours dont le caractère particulier pourrait être un obstacle en cas de réorientation. Aussi convient-il de faciliter les transferts d'une filière à l'autre; d'où la nécessité d'une harmonisation des plans d'études et d'une permanence de l'orientation. La première condition en est l'élaboration d'un programme cadre pour l'ensemble de l'école secondaire.

Relation maître-élèves

Cet aspect de l'enseignement mérite une grande attention. L'individualisation demande que chaque élève soit pris en charge par l'un des maîtres de l'école; ses conseils seront souvent précieux lors des choix scolaires (options, voies, sections, etc.).

Socialisation

La vie scolaire, et plus particulièrement les méthodes d'apprentissage, seront telles que les élèves se considéreront engagés comme des partenaires. Ils se prépareront ainsi aux situations qu'ils rencontreront au cours de leurs études ultérieures et à l'extérieur de l'école.

Regroupements régionaux

La diversification des filières n'est possible que si les élèves d'une région sont réunis dans des centres, où les effectifs ne devraient pas dépasser 500 élèves, soit 70 à 150 par classe d'âge. Cette solution des regroupements régionaux a d'autres avantages: un meilleur rendement des installations scolaires, une meilleure utilisation des maîtres en fonction de leur spécialisation.

Certificat de fin de scolarité

Il devrait être institué sur des bases communes pour l'ensemble de la Suisse. Remis à la fin du degré secondaire supérieur, il indiquerait les niveaux scolaires atteints ainsi qu'une évaluation du comportement général de l'élève.

5.5 Principes directeurs pour les formations des maîtres du degré secondaire I

La situation mouvante où se trouvent aujourd'hui les écoles de ce degré exige que les maîtres appelés à y enseigner soient en mesure de s'y adapter. Leur formation, certes, devra tenir compte des tendances actuelles, mais elle devra rester suffisamment ouverte pour permettre une évolution ultérieure.

La Commission est consciente que ces remarques valent pour la formation des maîtres de tous les types. Elle estime cependant qu'elles ont un caractère d'urgence pour les maîtres du degré secondaire inférieur.

Compétences à acquérir

Nous n'avons rien à retrancher à la liste des compétences déjà établie à propos de la formation des maîtres dans les écoles normales ou dans les instituts ouverts aux porteurs d'un certificat de maturité (voir chap. II. 1.5).

Toutefois les maîtres du degré secondaire I sont confrontés à des tâches ou des difficultés que connaissent dans une mesure moindre leurs collègues des degrés inférieurs. Nous pensons aux problèmes psycho-pédagogiques que posent les adolescents, l'intégration de ceux-ci dans la société, ainsi que leurs échecs scolaires antérieurs, sources d'amertume et parfois de révolte.

Enfin, la proximité de l'entrée dans la vie active et professionnelle donne aux dernières années de la scolarité une teinte particulière; les maîtres du degré secondaire inférieur ont souvent à collaborer avec les orienteurs, les spécialistes de la vie économique et avec les responsables des écoles faisant suite à la scolarité obligatoire.

Formation de base

Tout maître du degré secondaire I, qu'il soit généraliste ou spécialiste d'une discipline, devrait avoir reçu une formation professionnelle de base, préalablement à toute autre formation spécifique au degré secondaire I.

Spécialisation propre au degré secondaire I

Elle comprendra un aspect psycho-pédagogique, de caractère général, et un aspect propre aux disciplines que le futur maître se prépare à enseigner. Ces disciplines ne devraient pas viser seulement l'acquisition des connaissances. La présentation des matières devrait être faite de telle manière que les principes didactiques de la discipline puissent en être facilement déduits.

Ajoutons que les enseignements psycho-pédagogiques et les stages devraient être de même valeur, quel que soit le type d'école auquel se destine l'enseignant. Ils seront néanmoins adaptés à la formation antérieure des candidats, notamment à la durée de la formation professionnelle initiale.

Au cas où la formation de base aurait fait défaut, l'université chargée de préparer les maîtres du degré secondaire appliquera également le plan d'études des instituts de formation des maîtres.

Enfin, si l'université ne dispense que les cours théoriques de la formation spécialisée, on organisera, parallèlement, des enseignements et des exercices psycho-pédagogiques.

Maîtrise de classe

Le maître sera en mesure de prendre la responsabilité pédagogique d'une classe. Sa compétence s'étendra sur plusieurs disciplines, tant au point de vue scientifique que didactique.

Conseiller aux études

A ce titre les maîtres du degré secondaire I doivent bénéficier de la collaboration d'un psychologue, spécialiste de l'orientation scolaire.

Théorie et pratique

Ces deux aspects de la formation seront aussi proches que possible. Les notions de psychologie, de pédagogie et de didactique se fonderont sur des expériences et des observations faites dans les classes. Le maître sera ensuite capable de les transposer dans la réalité de son enseignement.

Forme des études

Celles-ci se dérouleront :

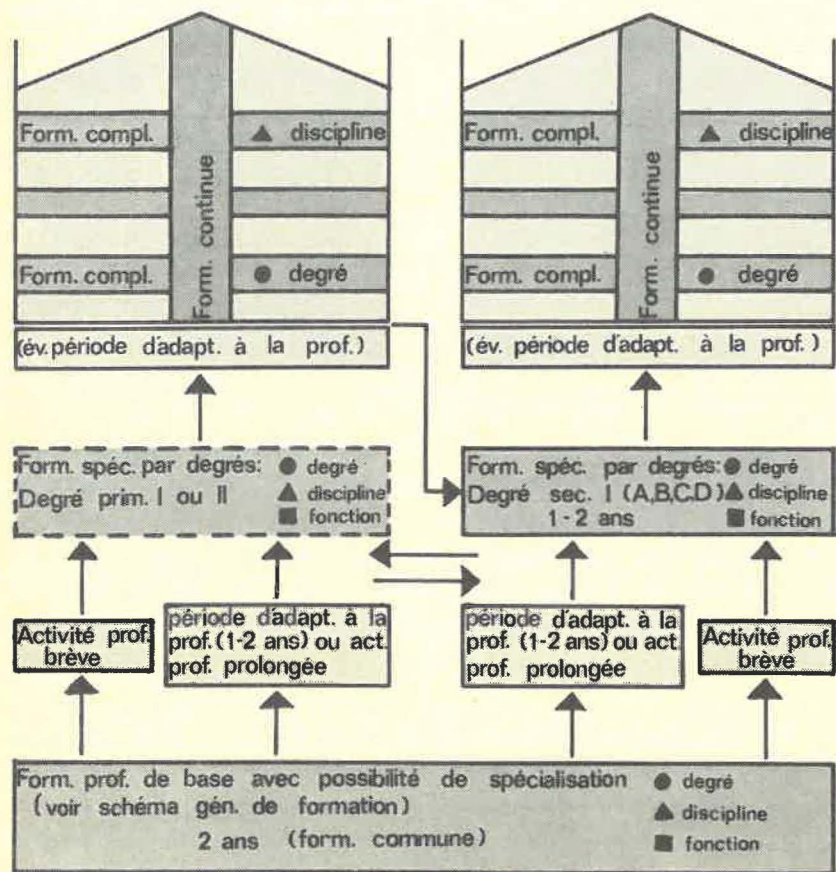
- soit dans des centres de formation institutionnalisés, créés au niveau du canton ou de la région, sous forme de cours à plein temps;
- soit en cours d'emploi, le maître en formation bénéficiant d'une réduction de son horaire d'enseignement.

Une combinaison des deux modes peut être envisagée.

5.6 Projets de réforme

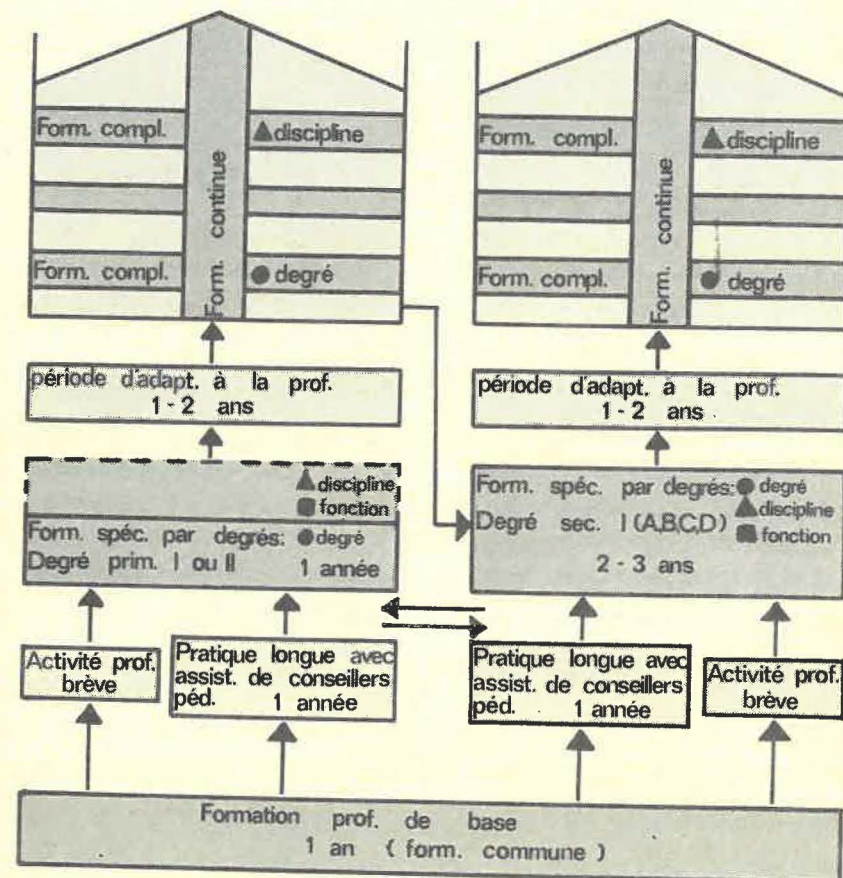
Les schémas 11 et 12, pages 202 et 203, s'inspirent du modèle présenté au chapitre III.1 (Cadre institutionnel et structures générales). Ils constituent deux variantes dont l'application sera fonction des conditions et des circonstances locales. Une réalisation par étapes n'est sans doute pas la dernière solution à envisager.

Schéma 11: Formation pour le degré secondaire I ,
faisant suite à un tronc commun de 2 ans



- Formation prof. (réalisation à court et moyen terme)
- Formation prof. (réalisation à moyen et long terme)
- Pratique
- ▲ ■ Possibilité d'acquérir des unités capitalisables

Schéma 12: Formation pour le degré secondaire I ,
faisant suite à un tronc commun d'une année



Les deux projets reposent sur les principes communs suivants :

1. La formation des maîtres primaires et des maîtres secondaires est considérée comme un tout, constitué par une formation de base et une spécialisation, cette dernière se rapportant soit aux degrés d'enseignement, soit aux disciplines, soit encore aux fonctions. La durée des études (formation de base et spécialisation) est de quatre ans au maximum et de deux ans au minimum.
2. Les deux variantes tiennent compte du fait que tous les cantons ne se trouvent pas au même stade. Les uns ne possèdent pas encore d'institut pour former les maîtres des types A et B, les autres en sont déjà pourvus et les études y sont d'une durée suffisante.
3. Le projet devrait prendre en considération les tendances suivantes :
 - suppression des cloisons verticales;
 - égalisation de la durée de la formation pour les différents maîtres du degré secondaire I;
 - équivalence des formations et possibilité pour les maîtres de ce degré de passer d'un type d'école à un autre;
 - intégration de toutes les formations, qu'elles soient relatives aux fonctions ou aux disciplines, dans le système des unités capitalisables;
 - création de formations complémentaires, à l'intention des maîtres désirant enseigner aux degrés élémentaire et moyen de l'école primaire.
4. Au stade final, c'est-à-dire au moment où le projet sera réalisé dans son entier dans toute la Suisse, l'ensemble des maîtres du degré secondaire I recevra, après une formation de base commune de deux ans, accomplie soit dans une école normale soit après l'obtention d'un certificat de maturité, une formation spécialisée d'une année, qui sera portée ultérieurement à deux ans.
5. Le schéma 12 présente la variante d'une formation de base commune réduite à une année. La spécialisation y est plus précocée que dans l'autre variante, mais la durée ne s'en trouve pas raccourcie pour autant. Cette variante a l'avantage de s'adapter plus facilement aux cantons qui connaissent déjà une formation des maîtres du degré secondaire I; elle a le mérite de ne pas créer une filière supplémentaire.
6. Les deux variantes ont assez de souplesse pour subir des ajustements, à propos de la durée des stages notamment.

7. Une conception générale de la formation des maîtres de tous les degrés de la scolarité obligatoire suppose une base légale, sous la forme d'une loi cadre, ainsi que des plans d'études coordonnés.

Contenus de la formation

Le tableau VIII, page 206, établit une comparaison entre les formations des futurs maîtres des degrés primaire, secondaire I et secondaire II. Il est fondé sur l'hypothèse d'une formation de base commune. Fait à noter: les maîtres se préparant à enseigner dans les écoles des types A et B suivent des cours différents de ceux que suivent leurs collègues des écoles C et D.

Tableau VIII Durée de la formation en fonction des degrés choisis

DEGRES CONTENUS	DEGRE PRIMAIRE	DEGRE SECONDAIRE I	DEGRE SECONDAIRE II
Formation générale	Maturité	Maturité	Maturité
Disciplines (Fachstudium)	300 heures	3 à 5 disciplines 5 à 6 semestres	1 à 2 disciplines 10 à 12 semestres
Sciences de l'éducation	Formation de base : 150 heures 150 heures 150 heures Formation spécialisée : 250 heures 150 heures 150 heures		
Didactique générale et exercices	100 heures	100 heures	100 heures
Didactiques spécialisées et exercices	700 heures	300 heures	200 heures
Stages (9 semaines)	200 heures	200 heures	200 heures
Disciplines artistiques	300 heures	----	----
Total en heures	2000 heures	900 heures	800 heures
Total en années et semaines	2 ans ou 80 semaines	1 année ou 30 à 40 semaines	1 année ou 30 semaines
Nombre d'heures hebdomadaires	25 heures	25 heures	26 heures

Sans anticiper sur le travail qu'aura à accomplir la commission chargée d'élaborer un jour les plans d'études de la formation des maîtres du degré secondaire inférieur, nous souhaitons énumérer ici les principales têtes de chapitres des matières à enseigner dans le domaine des sciences de l'éducation et celui des disciplines de formation générale (Fachstudium) :

Sciences de l'éducation

Les caractères propres à l'élève du degré secondaire I

Comment conseiller les parents ?

L'orientation scolaire

Comment rendre l'élève capable de faire un choix professionnel ?

Les relations avec le monde du travail

La collaboration avec les orienteurs professionnels

Fatigue scolaire et refus de l'école

Aptitudes individuelles

Manque de concentration

Inaptitudes liées au développement ou au milieu social

Puberté et sexualité

Agressivité et autorité

Problèmes extra-scolaires

Processus d'aliénation et d'identification

Toxicomanie

Problèmes de langage

Les renforcements positifs et négatifs

La motivation

pédagogie,
psychologie génétique,
psychologie sociale,
pédagogie spéciale,
sociologie,
orientation professionnelle

psychopédagogie,
psychologie,
psychologie génétique,
médecine préventive

La résolution de problèmes

Processus de créativité et de production

La mémorisation et son apprentissage

Problèmes de sélection et de promotion

Les examens et les contrôles d'apprentissage

administration et organisation scolaires,
psychologie de l'apprentissage,
psychologie sociale,
psychologie des tests

Formes et styles d'enseignement

Les dimensions sociale, affective et méthodologique du comportement du maître

Préparation de l'enseignement et planification

Méthodologie du travail

Technologie de l'enseignement

Analyse des moyens d'enseignement

didactique générale,
dynamique de groupes,
théorie du curriculum,
didactiques spéciales,
psychologie de l'apprentissage

Consommation, loisirs et culture

Formation dans le cadre d'un groupe ou d'une communauté

Psychologie et sociologie de la classe du degré secondaire I

Systèmes et modèles scolaires

Planification et réforme scolaires

Institutions sociales et pédagogiques (aide à la jeunesse)

pédagogie des moyens audio-visuels,
psychologie sociale,
sociologie,
administration et organisation scolaires

Etudes spécialisées et didactiques des disciplines de formation générale (Fachdidaktik)

Ces enseignements sont dispensés dans une université ou, à défaut, dans des centres ad hoc, régionaux ou cantonaux, à caractère et de niveau universitaires. Les certificats de capacité obtenus à la fin des études donnent le droit d'enseigner soit dans une école de type A / B, soit dans une école de type C / D. En revanche les disciplines à option et les cours facultatifs devraient aboutir à un diplôme commun aux quatre types d'écoles.

Un plan d'études détaillé devrait être établi pour chaque discipline. La formation didactique ne se limiterait pas aux seules disciplines étudiées.

Type A / B

Un temps égal est consacré à l'étude scientifique des matières et aux didactiques qui s'y rapportent. Les disciplines étudiées sont le français, l'allemand, les mathématiques, la biologie, la chimie, l'histoire et la géographie.

Chaque discipline est étudiée d'une manière approfondie. On accordera le temps nécessaire à quelques chapitres exemplaires, qui permettront aux intéressés d'éprouver personnellement la démarche propre aux différentes branches.

La liste ci-dessus sera complétée par des enseignements portant sur l'orientation professionnelle, les travaux manuels (sur bois et sur métal), ainsi que par des cours facultatifs: 2ème langue étrangère, éducation physique. Les élèves auront encore à choisir parmi les branches à option suivantes: l'éducation civique, l'économie, l'hygiène, les moyens de communication de masse, les disciplines artistiques, le théâtre scolaire, etc.

A côté des cours consacrés aux didactiques des disciplines prendront place des unités d'enseignement plus ou moins importantes, mais toujours en étroite relation avec la pratique. Les maîtres apprendront notamment à définir le rôle que doivent jouer les moyens techniques comme le laboratoire de langues, les techniques audio-visuelles, l'enseignement programmé dans les disciplines qu'ils seront appelés à enseigner.

Enfin, pour les maîtres appartenant à ce type, les cours de spécialisation (formation complémentaire) seront consacrés surtout à l'orientation professionnelle, à la pédagogie curative et à la préparation aux fonctions de responsable d'un groupe de maîtres enseignant la même discipline.

Type C / D

Les études à caractère scientifique, portant sur les disciplines de formation générale, occupent une très grande place (les deux tiers du temps à disposition). Les deux sections, littéraire et scientifique, offrent diverses combinaisons :

Lettres

Branches obligatoires : français et allemand; les étudiants doivent choisir, en outre, une branche principale et trois branches secondaires :

Branches principales : français, allemand, histoire, anglais et italien.

Branches secondaires : français, allemand, histoire, anglais, italien et latin.

Branches complémentaires : religion, philosophie, sciences sociales, dessin, éducation physique, musique, etc.

Sciences

Branches obligatoires : mathématique et géographie; à choix une branche principale et trois branches secondaires :

Branches principales : mathématique, géographie, physique, chimie, biologie.

Branches secondaires : mathématique, géographie, physique, chimie, botanique, zoologie.

Branches complémentaires : religion, philosophie, sciences sociales, dessin, éducation physique, musique, etc.

Les futurs maîtres d'éducation physique, d'éducation musicale et d'activités créatrices sont tenus d'étudier deux disciplines du programme de lettres ou de sciences. Les études de caractère scientifique ont pour but de donner aux maîtres une formation universitaire initiale qui les familiarise avec les méthodes de travail spécifiques à chaque domaine. Pour les disciplines principales, l'examen final conduira à l'obtention d'un certificat universitaire. Pour la définition des enseignements des didactiques, voir chapitre IV.3.

Stages

Les recommandations déjà formulées au chapitre IV.5 restent valables pour la formation des maîtres du degré secondaire inférieur. Certains stages seront cependant plus spécifiques à ce degré: stages dans l'industrie, stages de spécialisation, soit à l'université, soit dans des institutions à caractère socio-pédagogique; ajoutons encore les stages à l'étranger, dans le but de se familiariser avec la langue du pays.

Différences entre les formations des maîtres des types A, B, C et D

Dans un avenir proche enseigneront au degré secondaire I deux types de maîtres issus d'établissements de formation différents. Dans une des catégories se trouveront les maîtres des écoles A et B, dans l'autre ceux des écoles C et D.

Cette situation devrait conduire, à plus long terme, à un système de formation avec unités capitalisables (voir chapitre V.4.1).

Enfin, lors de la création de nouveaux établissements, on devrait saisir l'occasion d'expérimenter des projets prévoyant une formation au moins partiellement commune pour les maîtres des quatre types d'écoles.

Réforme des études pour les maîtres des types A et B

Elle doit être envisagée selon le principe que les maîtres de ce type garderont la responsabilité pédagogique d'une classe. Leur formation sera donc celle d'un généraliste; elle aura un caractère pluridisciplinaire aussi large que possible. Le plan d'études prévoira pour toutes les disciplines scolaires une base à la fois pédagogique et scientifique.

Si la spécialisation des maîtres se révélait plus tard nécessaire, cette polyvalence devrait être maintenue, ne fût-ce que pour faciliter la collaboration entre les membres du corps enseignant.

S'il n'y a que peu de différences entre les maîtres des types C et D, quant à leur formation, elles sont nombreuses et profondes pour les maîtres des types A et B. Nous distinguerons, selon les cantons, trois stades, regroupant toutes les situations actuelles. A chacun de ces stades correspond une forme de promotion ou de préparation pour les maîtres du degré secondaire I :

1er stade

Il se caractérise par l'absence de formation spéciale. Tout au plus le maître primaire a-t-il fréquenté des cours occasionnels de durée relativement courte. Quelques cantons ont cependant fixé des exigences pour la première langue étrangère, à l'égard des maîtres enseignant dans les classes de 7e, 8e et 9e.

2me stade

Le maître primaire, aussitôt après l'obtention de son brevet, reçoit une formation complémentaire de 20 à 30 semaines, souvent complétée par des stages dans une entreprise et des séjours à l'étranger. La formation en cours d'emploi, même si elle constitue une lourde charge, a la qualité d'être motivante, du fait de sa confrontation quotidienne avec les réalités de l'enseignement.

3me stade

Les maîtres primaires, après au moins deux années de pratique, suivent une formation à plein temps, d'une durée de 4 semestres. Les stages dans une entreprise, ainsi que les cours pour la deuxième langue nationale, ont lieu pendant les vacances.

On peut estimer que dans un premier temps les cantons actuellement au premier stade devraient accéder prochainement au deuxième. Afin d'y parvenir, ils devraient mettre sur pied au plus vite un programme de formation comprenant les points suivants :

- des cours de vacances de 2 semaines pour l'approfondissement des connaissances pédagogiques;
- des cours à plein temps d'une durée de 20 semaines, consacrés aux sciences de l'éducation et aux études spécialisées dans les différentes disciplines scolaires;
- des cours de travaux sur bois et sur métal (6 semaines pendant les vacances ou un après-midi par semaine durant les périodes de travail);
- une étude de la première langue étrangère, en partie pendant les vacances (6 à 8 semaines);
- des stages auprès de maîtres chevronnés;
- un stage dans une entreprise (2 semaines);
- la participation du candidat à l'activité d'un groupe de travail;
- la prise en charge du candidat par un conseiller pendant ses stages.

Une fois ces mesures prises, les cantons les moins évolués jusqu'ici se trouveraient tous au deuxième stade. Au cours de l'étape suivante ils créeraient des instituts de formation pour les maîtres du degré secondaire I. En même temps des cours de raccordement et des cours complémentaires corrigeraient encore les défauts du stade précédent. Différents types d'organisation (alternance d'études et de stages, formation en cours d'emploi) pourraient être expérimentés; leurs résultats seraient confrontés avec ceux des établissements déjà existants.

Dans les cantons qui possèdent des centres de formation récents, la réalisation du stade final ne peut être envisagée qu'après une phase de consolidation.

Phase de consolidation

Cette période sera extrêmement importante puisqu'elle permettra de réaliser, là où ce sera possible, et d'une manière expérimentale d'abord, la formation souhaitée pour l'ensemble de la Suisse.

Rappelons que le stade final comprendra soit une formation commune de deux ans, à laquelle succéderont une ou deux années de spécialisation, soit une formation commune d'une année, suivie de deux ou trois années de spécialisation.

Formation des maîtres des types C et D

Par opposition au maître généraliste des types A et B, le maître des écoles des types C et D sera polyvalent et spécialisé dans un groupe de disciplines. Les plans d'études de ces écoles exigent en effet des enseignants à compétence scientifique plus poussée que dans les établissements A et B. Néanmoins il importe que les maîtres des types C et D gardent un large éventail dans leur formation. A cette condition les élèves d'une classe n'auront pas trop de maîtres. Le maître spécialisé, dispensant un seul enseignement, devrait constituer une exception (maître de musique ou de dessin par exemple). Un plan de réforme par phases successives ne se justifie pas pour les maîtres des types C et D. Mais on peut souhaiter que leurs fonctions, variables selon les cantons, se rapprochent encore, quant à la durée notamment.

Enseignements à option (pour les quatre types de maîtres)

A côté des programmes obligatoires, chaque type de formation devrait offrir des cours à option, dans l'une ou l'autre des perspectives suivantes :

- amorce d'une spécialisation, par l'approfondissement d'une discipline et le développement d'aptitudes personnelles;
- étude d'une discipline propre à l'autre voie de formation (A/B ou C/D);
- développement d'aptitudes en dehors des programmes de formation.

Il paraît nécessaire qu'une coordination s'établisse quant à ces cours, entre les deux types de formation d'une part, entre les différents centres et instituts d'autre part.

6. Rémunération des maîtres

6.1 Situation actuelle

La Commission ne peut ignorer ce problème; il est en liaison directe avec d'autres chapitres de ce rapport, notamment ceux qui touchent la formation de base, la formation continue et la formation complémentaire.

Les principaux critères pour la détermination du traitement des maîtres sont actuellement les suivants: le niveau scolaire (jardin d'enfants, école primaire, gymnase, etc.), la formation et les qualifications, l'ancienneté.

Les différences de traitement sont relativement importantes. Elles renforcent les barrières dressées entre les enseignants qui, groupés en associations, s'efforcent de maintenir leurs positions.

En outre l'égalité des traitements entre enseignants et enseignantes n'est pas réalisée partout.

6.2 Propositions

- a) La Commission opte pour une formation pédagogique initiale de même durée et de même valeur pour tous les maîtres à tous les niveaux de la scolarité obligatoire; elle estime que leurs compétences psycho-pédagogiques et professionnelles sont de même valeur et que seuls les contenus varient. Elle propose par conséquent d'éliminer ou de réduire le plus possible les différences entre les traitements de base.
- b) C'est dans l'ordre suivant que les critères devraient être pris en considération :
 - 1) les qualifications (formation de base, formation complémentaire),
 - 2) l'ancienneté,
 - 3) le niveau scolaire.
- c) La formation complémentaire devrait valoir à celui qui l'a entreprise une augmentation de traitement ainsi qu'un certain nombre d'unités capitalisables.

7. Direction d'école et participation

7.1 Les mouvements actuels

Avec du recul, 1968 nous apparaît de plus en plus comme un tournant, même si la vague mondiale de contestation scolaire n'a pas été aussi forte dans notre pays qu'ailleurs.

Pourtant, depuis 1968, le climat social a changé chez nous aussi. Il a fallu admettre, malgré nos professions de foi démocratique, que les écoles sont parfois dirigées de manière autoritaire, que les maîtres et les élèves ne sont guère associés aux décisions. Pas plus que les employés et les ouvriers, ceux-ci ne se contentent d'être aujourd'hui de simples agents d'exécution. Dans cet ordre d'idées, deux mouvements, se rapportant à des techniques pédagogiques nouvelles, ont contribué, après 1968, à mettre le monde scolaire en ébullition :

- la non-directivité, rendue célèbre par un best-seller, "Les enfants de Summerhill", de Neill;
- la dynamique des groupes, dont l'influence sur certains maîtres a été grande et que firent connaître Rogers aux Etats-Unis, Pagès en France et Tausch en Allemagne.

Pourtant l'idée d'un droit de délibération relativement étendu, et même celle de la participation des élèves aux décisions de l'école, ne datent pas d'aujourd'hui. Plusieurs écoles privées les appliquèrent au début de ce siècle, ce qui ne les empêcha pas de devenir des institutions de réputation internationale.

A ce propos, citons l'un des principes adoptés par la Ligue pour l'éducation nouvelle en 1921: "... il faut donc que la discipline personnelle et la discipline collective soient organisées par les enfants eux-mêmes, avec la collaboration des maîtres..." L'un des principaux animateurs du mouvement des Ecoles nouvelles fut le Suisse Adolphe Ferrière.

Autre précurseur: l'Institut évangélique de Schiers, qui introduisit le principe de "self-government" en 1927. Les classes supérieures du gymnase et de l'école normale étaient chargées de faire respecter un règlement qu'elles avaient élaboré en commun. Cette forme d'auto-gestion s'est perpétuée jusqu'à nos jours. L'école normale de Kreuzlingen connaît un parlement d'élèves depuis 1929, et dès 1968 c'est une autre école normale, celle de Locarno, qui est allée le plus loin dans la voie de la participation. Mais

précisément ce dernier exemple montre que la participation des élèves a ses limites; elle peut conduire jusqu'à des conflits avec l'Etat si elle va au-delà de ce qu'autorisent les lois.

On n'imagine plus aujourd'hui une direction d'école qui prenne des décisions importantes sans qu'y participent, d'une manière ou d'une autre, les maîtres et les élèves. Un directeur soucieux de l'efficacité de son établissement doit pouvoir compter sur l'engagement des uns et des autres, sur leur désir de prendre des initiatives et des responsabilités personnelles. En refusant la participation, le directeur court le risque de provoquer l'aversion du travail, la multiplication des règlements, l'usage de menaces et de contraintes.

La participation oblige les responsables à repenser leur manière d'envisager la direction d'une école.

7.2 La direction

Les tâches d'un directeur sont nombreuses et diverses. Et dans ce domaine aucune directive, au sens de l'Ordonnance fédérale sur la reconnaissance des certificats de maturité, n'existe. Chaque canton a sa propre conception de la formation des maîtres, laquelle est en général fortement marquée par la personnalité du directeur qui en a la responsabilité.

Le plus souvent le cahier des charges du directeur comprend les fonctions suivantes :

- la planification de l'enseignement;
- l'organisation de la vie journalière de l'école: qui doit faire quoi, quand et où;
- la délégation des compétences: qui est responsable de quoi;
- le contrôle des expériences et la diffusion de leurs résultats;
- le traitement des cas particuliers;
- l'information des élèves, des maîtres et du personnel d'une part, des autorités et des organes de surveillance d'autre part.

Lors de chaque décision, le directeur se gardera d'oublier ses devoirs d'information et de consultation. Plus la décision sera importante, plus la consultation sera large. Il convient d'éviter en revanche les discussions sur des détails d'ordre administratif.

Il est certain que la participation des maîtres et des élèves, celle du personnel technique et des parents, rend le travail du directeur plus difficile. En plus des tâches déjà énumérées, il est encore chargé de faciliter les relations. Dans les petites écoles, un contact étroit entre le directeur d'une part, le corps enseignant et les élèves d'autre part, suffit pour assurer la collaboration. Dans les établissements aux structures complexes, où le nombre des élèves dépasse 400, il est indispensable de déléguer des pouvoirs à des personnes conjointement responsables.

7.3 Le corps enseignant

A propos de l'enseignement, la FIPESO, dans une résolution datée de 1970, s'exprime en ces termes: "Il est de la responsabilité professionnelle des enseignants de déterminer, après consultation de l'administration, des parents et des élèves, et dans le cadre des programmes officiels, le contenu et les méthodes d'éducation, les modalités d'enseignement et de discipline qui conviennent le mieux à leurs élèves."

Cette déclaration attribue sans équivoque au maître le pouvoir de décider de la forme à donner à l'enseignement. Mais d'un autre côté aussi, elle prévoit la collaboration avec les élèves et les parents. Le document cité précise: "Dans l'exercice de ces responsabilités, ils (les maîtres) tiendront compte des besoins des élèves en tant qu'individus et en tant que membres de la société où ils vivront."

La FIPESO évoque ici ce que l'on a appelé la participation libre, c'est-à-dire une collaboration naturelle entre maîtres et élèves, sans obligations formelles, où respect mutuel et sentiment d'accomplir une même tâche déterminent le climat de travail.

De l'intérêt qu'a le maître d'assurer les conditions les plus favorables à son enseignement découle son désir de participer aux affaires attribuées traditionnellement à la direction d'école. Dans un petit établissement, les contacts personnels et presque quotidiens avec le directeur peuvent suffire. Lorsque les dimensions de l'école s'accroissent, la création d'un conseil des maîtres devient nécessaire. Mais l'expérience nous apprend que la participation par groupe interposé, quelle que soit la valeur représentative de ce dernier, entraîne des difficultés. Une participation formelle suppose des négociations, de nombreuses séances et une surcharge de travail. Souvent les délégués perdent le contact avec leurs collègues et l'on met en question leur valeur représentative. Il n'est pas rare non plus qu'ils soient dépourvus des dispositions et des compétences requises pour discuter des problèmes

de l'institution. Une initiation à la dynamique des groupes peut, dans certains cas, remédier à cette fâcheuse situation.

7.4 Les élèves

Si incontestablement les élèves sont à l'école pour apprendre, encore faut-il définir cette activité, qui ne porte pas seulement sur les matières énumérées dans les programmes. En effet, les élèves n'acquièrent pas seulement des connaissances, mais aussi des comportements sociaux. Ces derniers sont, en quelque sorte, un "produit naturel" de l'école. Sur ce point, les formes données à l'enseignement sont déterminantes: il y a une grande différence entre l'enseignement ex cathedra et les expériences qu'un élève fait de sa propre initiative, en travaillant avec des condisciples ou en se procurant la documentation nécessaire à une étude. Dans le premier cas la participation de l'élève au déroulement de la leçon n'est guère possible. Dans le second, l'élève a tant d'emprise sur l'organisation de son travail que les frontières entre enseignant et enseigné s'estompent. Ce n'est pas le fait du hasard si précisément aujourd'hui, alors qu'on demande une participation accrue des élèves, les méthodes d'enseignement mutuel reprennent vie (learning through teaching).

Mais l'ampleur de cette participation mérite qu'on s'y arrête. L'âge et la maturité des élèves doivent naturellement être pris en considération. De plus, aux partisans de la participation à tout prix on peut opposer les inégalités naturelles qui existent entre les maîtres et les élèves :

- les directeurs d'écoles et les maîtres ont une responsabilité juridique à l'égard des autorités et du public;
- du fait de leur appartenance à un établissement de formation, les maîtres assurent une continuité, laquelle est incompatible avec la situation transitoire des élèves, à qui manque la vue d'ensemble;
- les maîtres prennent leurs décisions en se fondant sur leur compétence professionnelle, acquise au cours de leur formation et parfois durant de nombreuses années d'activité.

Des arguments analogues peuvent être avancés à propos de l'école. Il paraît peu raisonnable que des mineurs puissent avoir voix délibérative ou consultative dans la discussion du budget par exemple. Problème du budget mis à part et d'une façon générale, les expériences de conseils d'élèves, depuis 1968, ne sont pas toujours positives. Les comités d'élèves manquent de stabilité et les individus de persévérance: ce que souhaite une volée peut être refusé par la suivante.

Le principe de la représentation, dont l'application n'est pas facile chez les adultes, l'est encore moins chez les élèves. Ceux-ci n'ont pas le sens social encore assez développé et ne soutiennent pas suffisamment leurs délégués. Enfin, les conversations, les travaux de commissions, indispensables à tout travail parlementaire, n'aboutissent pas toujours. A quoi il faut ajouter que nos écoles publiques sont des lieux de travail spécialisés: ils ne favorisent guère d'autres activités et les rencontres extrascolaires n'y sont pas fréquentes. Les internats ont à cet égard plus de chance, mais il est vrai qu'ils ont aussi d'autres problèmes.

Expérience faite, les élèves ne s'intéressent pas intensément à l'organisation scolaire. L'enthousiasme des premières années après 1968 a été trompeur. Ce sont toujours des minorités qui ont créé l'image d'une jeunesse prête à la participation et capable d'en prendre les responsabilités.

Or l'intérêt de la majorité des élèves va vers l'enseignement proprement dit, vers ce qui se passe durant les leçons. Il ne faut pas en tirer la conclusion qu'ils doivent être complètement écartés des tâches de direction. La consultation et la délibération restent possibles dans certains secteurs. N'oublions pas que les conseils d'élèves, les assemblées, les commissions constituent d'excellents terrains d'exercices pour l'acquisition des compétences sociales et civiques.

Néanmoins on ne pourra éviter que soit définie avec précision la limite des secteurs où une participation des élèves est possible. Cela étant admis, on peut la justifier de la façon suivante :

- A l'institut de formation la plupart des étudiants sont majeurs et les normaliens atteignent pratiquement leur majorité au terme de la formation initiale. Contrairement aux jeunes gens issus des gymnases, les uns et les autres assument d'emblée des responsabilités. Il est donc souhaitable qu'ils apprennent à éviter aussi bien le laisser-faire que l'autoritarisme. Ils doivent apprendre que le comportement juste à l'égard des autorités n'est ni l'opposition systématique ni le conformisme aveugle.
- Le jeune maître, lorsqu'il se trouve en difficulté, cherche volontiers son salut dans une forme d'enseignement très directive, telle qu'il l'a peut-être connue lui-même comme écolier. Une introduction théorique aux méthodes de l'école active ne suffit pas. Le futur maître doit avoir lui-même vécu de manière intensive et en tant qu'élève, ces formes d'enseignement.

- Le travail de l'instituteur ne se limite pas aux questions scolaires; il doit entretenir des relations avec les parents et accepter parfois des responsabilités dans des groupements ou des sociétés (choeur, administration communale, groupe politique, etc.). Dans les régions rurales, il sera souvent un animateur. Or ces fonctions ne s'improvisent pas; il faut s'y préparer.

7.5 Les parents et les anciens élèves

Le droit des parents de recevoir une information n'est guère contesté, pas plus d'ailleurs que celui de participer à certaines manifestations scolaires. Plusieurs lois cantonales soulignent la nécessité d'une collaboration entre l'école et la famille.

La FIPESO, de son côté, dans le texte déjà cité, traite également de ce sujet. Elle y affirme que les parents doivent pouvoir entrer aisément en contact avec le directeur d'école et les maîtres et qu'ils doivent être représentés au sein des commissions de surveillance, des commissions de réforme ou d'autres organismes analogues.

Il revient finalement à chaque établissement de retenir ce qui lui est utile et ce qu'il peut réaliser.

Les anciens élèves, mieux que les parents encore, peuvent fournir un précieux feed-back pour le directeur et les maîtres. Ne sont-ils pas, après quelques années d'enseignement, les plus aptes à juger des qualités et des carences de la formation initiale ?

7.6 Propositions pour une réforme

Nous renonçons à présenter un modèle qui préciserait les possibilités et les degrés de participation des maîtres, des élèves, des parents et des anciens élèves. Chaque établissement s'adaptera aux conditions locales; ainsi ce serait une erreur de négliger les contraintes légales ou les questions de personnes.

De toute façon il est impensable d'imaginer un modèle de direction uniforme et définitif. Cela reviendrait à interdire aux générations suivantes de remettre en question les structures de l'école et d'en imaginer de nouvelles.

De même toute standardisation, toute centralisation au niveau supra-cantonal serait néfaste. Si la décentralisation est considérée souvent et à juste titre comme un obstacle aux réformes, elle représente aussi, dans le domaine de l'organisation interne des établissements, une très grande chance que

nous envient les pays centralisés. Grâce à elle, nos écoles jouissent de conditions qui favorisent les initiatives personnelles et la collaboration.

En remplissant les cases du tableau IX, page 222, chaque école peut se donner une image de la participation qu'elle souhaite instaurer. Il s'agit d'un tableau à double entrée, dans lequel figurent en ordonnées les tâches les plus importantes dévolues à une direction d'école et en abscisses les différentes autorités et les groupes de personnes dont la responsabilité peut être engagée sous une forme ou une autre (D = voix délibérative; C = voix consultative; I = droit d'information; - = sans compétence).

Tableau IX Formes possibles de la participation dans un établissement de formation

Instances Domaines	Autorités	Directeur	Maîtres	Elèves	Parents	Associations professionnelles
1. Règlement d'école						
2. Choix des représentants des élèves						
3. Choix des représentants des maîtres						
4. Journal d'école						
5. Bâtiment scolaire						
6. Mobilier						
7. Décoration						
8. Propositions d'enseignement						
9. Matériel d'enseignement						
10. Semaines d'activités scolaires ou parascolaires						
11. Excursions						
12. Camps						
13. Bibliothèque						
14. Evaluation						
15. Examens						
16. Engagement de nouveaux maîtres						

L'esprit qui règne dans l'établissement est plus important que le type d'organisation. Ni les conseils de maîtres ou d'élèves ni les commissions ne constituent la garantie d'une participation démocratique. En effet ces organes, dont nous ne voulons pas mettre en doute les qualités de principe, peuvent se transformer dans un sens opposé à celui que l'on attendait. De nombreux exemples l'ont montré.

En conclusion la participation telle que nous la souhaitons devrait, lors d'une décision ou d'une mesure à prendre, permettre aux personnes concernées de donner leur opinion.

8. Les formateurs

8.1 Les fonctions des établissements de formation

Il n'existe pas un formateur type, mais plusieurs, qui correspondent aux diverses fonctions des écoles normales et des instituts. Ces fonctions déterminent les qualifications des maîtres qui y enseignent; elles se rapportent aux trois secteurs suivants :

- la formation des maîtres proprement dite;
- le renouvellement et l'amélioration des moyens didactiques, avec les recherches de pédagogie appliquée que cela suppose;
- la collaboration à la définition d'une politique scolaire et à sa mise en place.

Toutes ces activités demandent à la fois une haute compétence scientifique et théorique d'une part, beaucoup d'expérience pédagogique dans les classes d'autre part. Aucune ne pourrait être pratiquée avec succès par qui ignorerait les principaux débats actuels sur l'éducation. Dans le domaine de la pédagogie cela signifie que l'on connaît les expériences en cours sur l'école globale ou que l'on est familiarisé avec les tendances modernes des différentes didactiques. En psychologie, pour prendre un autre exemple, le formateur sera à l'aise autant sur les théories de l'apprentissage, dont plusieurs, très répandues il y a quelques années, sont jugées dépassées aujourd'hui, que sur l'évolution de la jeunesse de notre temps.

Cela revient à dire que les formateurs doivent avoir reçu eux-mêmes une formation approfondie et qu'ils doivent pouvoir trouver, dans l'exercice de leurs fonctions, des conditions de travail optimales. Celles-ci seront adaptées, tant au point de vue matériel qu'au point de vue de l'horaire, aux exigences d'une mise à jour permanente des connaissances et des compétences.

Jusqu'ici l'accent était mis sur les tâches immédiates d'enseignants. C'est sur un autre type d'activités qu'il paraît nécessaire de se pencher aujourd'hui, sans pour autant négliger les précédentes: nous voulons parler de celles qui touchent à la politique scolaire.

8.2 Les tâches de politique scolaire

Depuis quelques décennies l'école est harcelée de projets, que les autorités se doivent d'étudier. Qu'il s'agisse de structures (école globale), de principes fondamentaux (égalité des chances, pédagogie compensatoire, orientation scolaire) ou de méthodes, les responsables de l'éducation sont contraints de faire des choix, puis d'appliquer et faire appliquer leurs décisions.

Ces choix, et les principes généraux sur lesquels ils se fondent, constituent la politique scolaire d'un pays. Ils touchent d'une manière directe le travail des maîtres chargés de la formation des enseignants. Ces maîtres doivent donc être informés de ces options - mais ils doivent aussi être capables de les expliquer et de participer aux discussions qu'elles suscitent.

8.3 La recherche pédagogique

Tout choix de politique scolaire débouche sur la recherche et l'expérimentation pédagogiques. Ainsi l'école globale demande de nouveaux programmes, l'introduction de la mathématique moderne, un autre matériel, etc.

Il est toutefois impossible que les établissements de formation aient la garde exclusive de la recherche pédagogique. Ils n'en auraient ni le temps ni les moyens. L'essentiel est que les responsables de la formation y apportent leur contribution, d'abord parce qu'ils sont les agents les plus efficaces pour la diffusion des nouveaux moyens d'enseignement et des nouveaux plans d'études, soit auprès des futurs maîtres, soit auprès des maîtres en fonction (formation continue).

A certaines périodes, avant des décisions importantes, ou immédiatement après, lorsqu'un nouveau matériel doit être créé, la recherche est fortement sollicitée. La collaboration active des formateurs n'est alors possible que s'ils sont déchargés temporairement de tout ou partie de leurs tâches habituelles. Leur statut sera donc assez souple. La charge pour les établissements de formation en sera accrue et les maîtres y seront en nombre suffisant pour permettre cette mobilité de fonctions.

Autres conséquences encore: lors des nominations, les qualifications des candidats aux postes des écoles de formation ne seront plus examinées sous le seul jour des compétences de l'enseignant; seront aussi prises en considération celles qui ont trait à la recherche ou aux activités de politique scolaire.

8.4 La formation proprement dite

Elle appartient à plusieurs espèces :

- a) les enseignements appartenant à la formation générale: on peut les citer ici dans la mesure où ils soulignent certains aspects didactiques des disciplines et contribuent ainsi à la formation professionnelle;
- b) les enseignements théoriques de pédagogie, de psychologie et de didactique générale;
- c) les exercices pratiques d'initiation à l'enseignement;
- d) la concertation interne;
- e) les tâches se rapportant à la formation continue et à la formation complémentaire.

A propos de la formation générale, il nous paraît nécessaire que le futur maître puisse trouver, aussi durant la période de formation professionnelle, la possibilité d'approfondir et de consolider ses compétences en français et en mathématique notamment. Les maîtres de méthodologie pourraient en assumer la responsabilité.

Trois types d'exercices constituent l'initiation pratique à l'enseignement :

- 1) les exercices destinés à illustrer les leçons de théorie (pédagogie, psychologie, etc.); ils sont placés sous la responsabilité des maîtres de ces disciplines et ils ont lieu dans les classes d'application;
- 2) les exercices dirigés par les maîtres d'application, avec, aussi souvent que possible, référence aux notions théoriques;
- 3) les stages, individuels ou par petits groupes, où il est moins aisé de se référer à la théorie, mais où les futurs maîtres sont confrontés avec les conditions de travail de leur profession.

Les activités de concertation sont d'une grande importance dans une école de formation. Nous pensons d'abord à celles qui réunissent tous les enseignants, maîtres de la formation générale, maîtres des sciences de l'éducation, maîtres d'application. Devraient s'y associer aussi les personnes ayant fonction de conseiller ou d'inspecteur.

Mais la concertation devrait atteindre également les maîtres de stage, qui n'appartiennent pas, à proprement parler, à l'école. Les rencontres de ces maîtres avec les maîtres d'application, voire avec les maîtres de théorie (pédagogie, psychologie, etc.), devraient permettre de s'assurer que les principes enseignés dans la "maison-mère" sont bien respectés. Les maîtres de l'école profiteraient de l'occasion pour communiquer à leurs collègues de l'extérieur des informations pédagogiques.

Cette concertation avec les maîtres de stage est d'autant plus nécessaire que très souvent les résultats obtenus par les élèves-maîtres dans les classes de stage sont pris en considération pour l'obtention du brevet. Les maîtres d'application et les maîtres de stage devraient donc utiliser des critères d'évaluation communs.

Aussi conviendrait-il d'autoriser les maîtres des établissements de formation à se rendre dans les classes de stage, ainsi que dans celles tenues par les maîtres, aussitôt après leur sortie de l'école normale ou de l'institut. Dans le premier cas les maîtres d'application pourraient contrôler le travail de leurs élèves; dans le second ils seraient à même d'apprécier les fruits de leur enseignement.

Que les cours de la formation complémentaire se déroulent à l'université ou dans des instituts spécialisés, les maîtres de la formation de base devraient y être chargés de certains enseignements. Certes, cela demandera parfois des qualifications supplémentaires, que le maître acquerra par des études personnelles ou par la formation continue.

8.5 La répartition des tâches

Les problèmes touchant à la politique de l'éducation, comme ceux de la recherche, ne devraient pas appartenir en propre à une seule catégorie de formateurs; tous devraient y être associés.

L'enseignement des disciplines sera réparti de la façon suivante :

- | | |
|--|---|
| - la psychopédagogie | - les didactiques des disciplines: langue |
| - la pédagogie | maternelle, mathématique, etc., y compris |
| - l'organisation et l'administration scolaires | celles de l'éducation musicale, des activités créatrices, de l'éducation physique, de |
| - la didactique générale | l'écriture et des travaux manuels |

Un compromis devrait être trouvé entre le maître très spécialisé n'enseignant qu'une seule discipline, et celui qui, tel le maître d'application autrefois, initiait ses élèves à la didactique de toutes les branches figurant au plan d'études de l'école primaire. Certaines didactiques demandent de celui qui les enseigne tout à la fois de nombreuses connaissances et une grande compétence pédagogique. Une heureuse solution paraît être celle qui consiste à confier à un maître l'enseignement des didactiques d'un groupe de disciplines voisines: mathématique - sciences, ou langues - histoire.

Afin d'éviter que la pédagogie et la psychopédagogie ne soient enseignées d'une manière trop étroite, il est bon que l'établissement de formation s'assure la collaboration de personnes capables d'enseigner une ou plusieurs sciences humaines ainsi qu'une didactique (ou éventuellement la didactique générale). Nous retrouvons ici notre souci de ne pas isoler les disciplines théoriques des didactiques, qui en sont l'application.

Quant au maître chargé plus particulièrement de l'enseignement de la didactique générale, il doit avoir reçu une formation de psychologie très poussée. Il est souhaitable que lui aussi enseigne une ou plusieurs didactiques des disciplines scolaires, ce qui suppose également des études littéraires ou scientifiques de niveau universitaire.

Enfin, malgré les réserves faites plus haut, les sections supérieures des écoles normales ainsi que les établissements qui forment les maîtres du degré secondaire peuvent confier à des maîtres spécialisés la didactique d'une seule discipline scolaire. Il ne peut s'agir alors que de personnes ayant acquis un important bagage en pédagogie, en psychologie et en didactique, s'ajoutant à la formation littéraire ou scientifique.

D'autres liaisons sont souhaitées, cette fois entre les fonctions d'organisation et celles de l'enseignement. Ainsi l'un des maîtres de psychopédagogie peut être chargé de coordonner l'ensemble de la formation.

A ce propos, il faut rappeler que les maîtres de pédagogie et de psychopédagogie devraient occuper une place centrale dans l'école. Loin de se confiner dans leurs salles de cours, ils devraient être, aussi souvent que possible, dans les classes d'application et de stage. L'horaire des exercices des élèves-maîtres sera donc établi de façon qu'ils puissent y assister. A cette condition seulement ces maîtres de théorie rempliront aussi leur fonction de conseiller. Celle-ci étant prioritaire à notre avis, il conviendra, dans certains cas, de réduire leur enseignement et même de le supprimer pendant les périodes de stage.

Le moment est venu de préciser les fonctions des maîtres d'application. Ils ont la responsabilité d'une classe dite d'application, laquelle appartient à l'un des degrés auxquels sont préparés les élèves-maîtres. Néanmoins, afin qu'ils aient le temps nécessaire pour accomplir leurs tâches de formateurs, ils sont dispensés d'un certain nombre d'obligations qu'ont les instituteurs habituellement. Ces obligations sont parfois confiées à un maître-assistant. Les exercices que dirigent les maîtres d'application sont décrits en détail au chapitre IV.5.

La formation spécialisée (formation complémentaire) des maîtres d'application devrait relever de concordats intercantonaux et de la conférence régionale des chefs de départements de l'instruction publique.

Ce que nous avons dit de la collaboration des écoles normales à la formation continue et à la formation complémentaire vaut aussi pour les maîtres d'application. Certains d'entre eux seront appelés à y enseigner.

Quant aux maîtres de stage, ce sont des maîtres chevronnés, dont la classe peut être située aussi bien en ville qu'à la campagne. Leur cahier des charges prévoit leur participation régulière à des séances organisées par l'établissement de formation, dans le but de fixer les modalités et les objectifs des stages.

8.6 Les conditions de nomination

Une des conditions demandées aux maîtres de théorie (pédagogie, psychologie, didactique) est d'avoir enseigné au moins pendant deux ans, avec succès, au degré auquel se prépareront leurs propres élèves. De plus, le canton veillera à offrir à ces maîtres la possibilité de se familiariser, avant le début de leurs études universitaires, avec les types d'écoles ainsi que les degrés dont ils n'ont pas eu l'expérience: école de ville ou école de campagne, classes spéciales ou de développement, degré supérieur, etc. Ces stages se feront par tranches de trois mois par exemple.

Etant donné que les études universitaires entreprises en vue d'occuper un poste de formateur sont le fait de maîtres ayant souvent des charges de famille, il paraît juste de leur donner la priorité pour les bourses d'études.

Si notre vœu est d'obtenir que, dans un avenir plus ou moins proche, tous les candidats à un poste de formateur possèdent un titre universitaire, nous n'en continuerons pas moins d'exiger aussi de grandes qualités personnelles. La formation des maîtres ne se réduit pas à la transmission de connaissances ni au développement d'aptitudes techniques. Le formateur s'adressera à la personnalité entière des futurs maîtres, dont il prendra en considération les aspects moraux, civiques, esthétiques, etc.

Pour les postes de maîtres d'application ou de stage, la préférence sera donnée - le choix se limitant aux bons maîtres évidemment - aux candidats qui paraîtront les plus ouverts aux sciences de l'éducation.

8.7 Les études universitaires des formateurs

Maîtres de pédagogie et de psychologie

Leurs études se dérouleront en principe dans les universités qui possèdent un institut de psychologie ou de pédagogie. D'un niveau analogue à celles que suivent les futurs maîtres des gymnases dans les facultés littéraires et scientifiques, ces études devraient être spécifiques à la formation des maîtres de pédagogie et de psychologie. Après quatre ans de formation universitaire le candidat-maître obtiendra un titre de licence, qu'il complètera, dans la mesure du possible, par un doctorat.

Est-il raisonnable de prévoir deux types d'études distincts, de psychologie et de pédagogie ? Nous ne le pensons pas. Les interpénétrations des deux domaines sont si nombreuses qu'il y a avantage à réunir ceux-ci dans une seule et même personne, tout en admettant que les études de l'une ou de l'autre des deux disciplines soient particulièrement poussées.

D'autres exigences sont encore à fixer, en relation avec les tâches futures des candidats-maîtres. Ceux-ci, entre autres, apprendront à travailler avec beaucoup de rigueur scientifique, tout en s'adaptant aux besoins de la pratique pédagogique. Enfin, ils sauront animer leurs études, et leur enseignement plus tard, du sens de l'humain et de l'esprit de service.

Il sera recommandé aux étudiants ayant choisi l'orientation pédagogique de suivre les cours de philosophie. Tant les pédagogues que les psychologues auront intérêt à compléter leur formation par des études littéraires ou scientifiques.

Même si chaque université donne plus de poids à tel ou tel secteur des sciences psychopédagogiques, et si ces disciplines sont souvent marquées par l'idéologie du professeur, la pédagogie reste une discipline de synthèse, dont la tâche est de situer à l'intérieur d'une doctrine générale les faits isolés que lui apportent les sciences humaines. Ayant à fixer les objectifs généraux de l'école, elle se trouve dans l'obligation de préciser ce que seront les valeurs et les intérêts dominants des jeunes adultes avant qu'ils n'affrontent les réalités économiques et sociales.

Ainsi, l'enseignement de la pédagogie situera l'école par rapport au monde qui l'entoure. L'étude historique des idées pédagogiques visera à la compréhension de la situation actuelle. Elle montrera comment, à chaque époque, elles ont répondu aux besoins politiques, économiques et sociaux de la société. De même les futurs maîtres entreprendront, pendant leur formation, des études historiques sur l'institution scolaire où ils enseigneront.

Du côté de la psychologie, il est à souhaiter que les instituts universitaires créent des chaires de psychopédagogie, qui préparent les futurs maîtres des écoles de formation. Les cours seront surtout axés sur la psychologie cognitive et la psychologie de l'apprentissage, bases de la didactique, et sur la socio-psychologie pédagogique.

La formation du futur maître de psychologie comportera des exercices pratiques et des stages. Théorie et réflexion seront étroitement associées à des travaux proches de la réalité quotidienne de l'école. Elles rendront aussi le maître capable de mieux comprendre sa propre expérience pédagogique. Il parviendra ainsi, par ses propres moyens, à découvrir les ressorts et les mécanismes de l'action pédagogique.

Il s'agit là d'une vue idéale et exigeante de la formation: c'est sous cette forme qu'il convient pourtant de la présenter aux institutions qui en recevront la responsabilité. L'Etat lui-même doit être informé du gros effort qui reste à accomplir dans ce domaine.

Maîtres de didactique générale

Cette discipline embrasse les principes et les faits nécessaires pour préparer un enseignement et en assurer le déroulement prévu. Bien qu'elle trouve son application dans les différentes didactiques des branches scolaires, elle vise à les intégrer toutes dans un même corps, où sont réunis les objectifs généraux, les méthodes et les matières enseignées. Elle ne se réduit donc pas à une didactique de la leçon, comme cela a pu être parfois. La didactique générale doit être la source d'une réflexion et d'une pratique propres à accorder l'enseignement aux réalités extérieures à la classe.

L'enseignement du maître de didactique générale sera d'autant plus efficace que ce dernier pourra aussi donner des leçons de didactique d'une discipline déterminée. Comme nous l'avons déjà dit, cela suppose des études dans une faculté littéraire ou scientifique.

La question est posée parfois: faut-il créer des chaires de didactique générale dans les universités? Notre réponse est affirmative, pour autant que l'université ne sacrifie pas à la didactique générale l'une des deux disciplines de base, à notre avis prioritaires, que sont la pédagogie et la psychopédagogie.

Si donc la didactique générale n'était pas enseignée dans une université, le futur maître de cette discipline devrait recevoir une formation comportant, pour un tiers, des cours de psychologie orientés vers les besoins de l'enseignement; à défaut, des cours de psychologie générale peuvent être suffisants. Pour un deuxième tiers, des cours de pédagogie, de philosophie de l'éducation, de sciences politiques et de sociologie. Pour un troisième tiers, des études en relation avec l'une des disciplines importantes enseignées à l'école.

Maîtres de didactique spéciale

Leur formation est constituée, pour la moitié par les cours de lettres ou de sciences que dispensent les universités aux futurs maîtres des gymnases, et pour l'autre moitié par la psychopédagogie et la didactique générale.

L'enseignement des didactiques devrait se répartir de la manière suivante :

- a) langue maternelle;
- b) histoire, géographie et éventuellement d'autres disciplines appartenant aux sciences sociales (l'instruction civique par exemple);
- c) mathématique;
- d) biologie, chimie, physique;
- e) éducation musicale;
- f) arts plastiques et travaux artisanaux;
- g) éducation physique;
- h) deuxième langue enseignée au degré primaire.

Il va de soi que l'enseignement de chacune de ces didactiques fera apparaître les liens qui existent entre elles.

Dans les établissements de petite dimension, les didactiques des branches citées sous a), b) et même h) peuvent être enseignées par une même personne. Un autre groupement judicieux est celui des disciplines c) et d). Il faut garder le principe qu'il est préférable de réunir quelques disciplines plutôt que de les isoler. Le maître de didactique spéciale est de ce fait polyvalent, comme le sont les maîtres des gymnases. N'oublions pas que le maître de didactique spéciale sera associé, lui aussi, à des travaux de politique scolaire et de recherche (élaboration de plans d'études avec choix des matières enseignées).

Investi dans une fonction élargie au cadre des sciences de l'éducation, le maître de didactique spéciale ne devrait plus être tenté d'énumérer les notions enseignées dans les classes primaires.

Comme pour la didactique générale se pose la question des chaires d'université. Faut-il envisager qu'elles existent pour les didactiques ? Elles offriraient la garantie que les didactiques restent en contact permanent avec les sciences. Inversement, l'étudiant pourrait découvrir que la didactique d'une discipline en révèle les ressorts. Aussi estimons-nous souhaitable que des enseignements de didactique soient donnés à l'université, tout au moins pour les disciplines de base (langue maternelle, mathématique).

C'est également à l'université que devraient être organisés les travaux de coordination groupant les maîtres de méthodologie, de didactique générale et de pédagogie.

8.8 L'organisation des travaux de recherche

Nous pensons que les maîtres des écoles de formation n'accomplissent pas leur mission s'ils se contentent de transmettre des connaissances, que ce soit dans le cadre de la formation de base ou celui de la formation continue. Cette manière de procéder aurait pour premier défaut grave de laisser à chaque maître une fonction très isolée et peu satisfaisante pour les élèves.

L'enseignement pédagogique devrait être associé à des travaux. On s'y référerait aussi souvent que possible aux sciences de l'éducation, dont on adopterait la rigueur, mais l'activité des élèves déboucherait toujours sur des résultats d'utilité immédiate (élaboration de séries de leçons, de matériel, de plans d'études, etc.). Y participeraient aussi des maîtres en exercice.

Finalement les écoles de formation deviendraient des centres pédagogiques (chapitre VI), que nous allons appeler des centres locaux ou de degré I, par opposition à des centres régionaux ou de degré II, auxquels ils seraient, en quelque sorte, subordonnés. Les premiers recevraient des seconds des orientations générales et des directives d'ordre scientifique.

Dans les centres régionaux (degré II) travailleraient des spécialistes au courant des recherches au niveau international. Au point de vue administratif, notre préférence va, plutôt qu'à des instituts universitaires, à des instituts de recherche pédagogique, certes en contact étroit avec les universités, mais autonomes. La Suisse pourrait en compter deux ou trois. Le nombre des personnes qui y travailleraient en permanence serait réduit: maîtres de méthodologie, psychologues, spécialistes des disciplines pédagogiques. Afin de prévenir l'isolement qui guette toute institution de cette espèce, le centre régional aurait pour collaborateurs permanents tant des maîtres rattachés aux écoles de formation que des enseignants de l'école primaire. Il ferait appel aussi à des spécialistes universitaires pour les didactiques spéciales.

8.9 Conditions de travail et statut

Le cahier des charges d'un maître chargé de l'enseignement d'une ou plusieurs disciplines théoriques (pédagogie, psychologie, etc.) ne doit pas dépasser vingt heures par semaine, y compris le temps consacré aux travaux des élèves, aux rapports de stage, aux activités de contrôle ou de concertation ainsi qu'à la formation continue.

Si nous déduisons de ces vingt heures le temps des travaux autres que ceux de l'enseignement de base, il ne reste, pour ce dernier, qu'une douzaine d'heures.

Comme les maîtres des gymnases, les maîtres des disciplines pédagogiques doivent pouvoir bénéficier, tous les cinq ans, d'un congé d'études de six mois. Les exigences fixées quant à l'utilisation de cette période seront très élevées. La qualité du rapport final que devra rédiger le maître sera telle qu'il pourra figurer dans une publication scientifique.

Bibliographie

- Amthauer, Rudolf. Intelligenz-Struktur-Test. Göttingen, Hogrefe, 1970.
- Deutscher Bildungsrat. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart, Klett, 1970. (Empfehlungen der Bildungskommission.)
- Bohren, A. u. Mitarb. Die Ausbildung des Lehrers an der Sekundarstufe I in Basel, Bern, Fribourg, St. Gallen und Zürich. Zürich, Universität, Pädagogisches Institut, 1972.
- Bossart, K. Zum Problem der begabungsgerechten Auslese beim Uebertritt in weiterführende Schulen. In: Schweizer Schule (Zug), 1972, H. 13.
- Bucher, Th. Grundbildung. Fortbildung und Weiterbildung des Lehrers. In: 75 Jahre Kath. Lehrerverein der Schweiz 1967. Zug, KLVs, 1968.
- Conseil de l'Europe. Conférence sur la participation dans l'enseignement, Strasbourg, octobre 1973. Approches sociologique, psychologique et pédagogique. Par M.A. de Peretti. Strasbourg, 1973.
- Conseil de l'Europe. Symposium sur "La participation dans l'enseignement et l'éducation à la participation", Bruxelles, novembre 1973. Rapport général. Strasbourg, 1974.
- Conseil de l'Europe. Réunion des correspondants nationaux, Strasbourg, mai 1973. La formation continue des enseignants. In: Bulletin d'information du Centre de documentation pour l'éducation en Europe (Strasbourg), 1973, No 2.
- Cope, E. Teacher training and school practice. In: Educational research (London), 1970, No 2.
- Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire (Genève). De la participation au c.o.: Quelques réflexions. Document de travail pour le VIIIe Séminaire de Montana. Genève, C.O., 1969.
- Dieckmann, J.; Lorenz, P. Spezialisierung im Lehrerberuf. Heidelberg, Quelle & Meyer, 1968.
- Enseignement secondaire de demain. Rapport de la Commission d'experts pour l'enseignement secondaire de demain. Frauenfeld, Huber, 1972. (Politique de l'éducation, 58, 1972.)
- Fahrenberg, Jochen; Selg, Herbert. Das Freiburger Persönlichkeitsinventar FPI. Göttingen, Hogrefe, 1970.
- Fédération internationale des associations d'instituteurs. Le perfectionnement des maîtres en exercice. Lausanne, FIAI, 1962.
- Fédération internationale des associations d'instituteurs. Rapports des associations nationales présentés à la XLe conférence internationale des délégués de la FIAI, Oslo, juillet 1971, sur le thème: Etude comparative sur les différences existant dans les domaines de la formation et des salaires entre enseignants primaires et enseignants secondaires. St-Sulpice, FIAI, 1971.
- Fédération internationale des professeurs de l'enseignement secondaire officiel. 40e Congrès international de l'enseignement secondaire, Lausanne, juillet 1970. La démocratie dans l'enseignement secondaire. Résolution. In: Bulletin FIPESO (Paris), 1970, No 109.
- La formation des formateurs en Europe. In: Education permanente (Paris), 1971, No 12.

- Formation et recyclage des enseignants. Résolutions adoptées par le 10e Congrès statutaire du Secrétariat professionnel international de l'enseignement réuni à Vienne, juillet 1972. In: Les services publics (Zurich), 1972, No 36.
- France. Ministère de l'éducation nationale. Rénovation pédagogique et formation permanente des maîtres. Paris, 1969.
- Gage, N.-L. (Ed.): Handbook of research on teaching; a project of the American Educational Research Association. Chicago, Rand McNally, 1963.
- Gozzer, G. Le perfectionnement des enseignants. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1971.
- Guilford, J.P. Persönlichkeit. Logik, Methodik und Ergebnisse ihrer quantitativen Erforschung. Weinheim, Beltz, 1971.
- Hathaway, S.R.; Mackinley, J.C. MMPI (Minnesota Multiphasic Personality Inventory). 4. Aufl. Bern, H. Huber, 1970.
- Hilbig, O. Eignungsmerkmale für den Volksschullehrerberuf. Braunschweig, Waisenhaus-Buchdruckerei, 1963.
- Jenzer, C. Bericht über das Europaratseminar "La participation dans l'enseignement et l'éducation à la participation", November 1973, Bruxelles. Solothurn, 1974.
- Kaiser, L. Die Fortbildung der Volksschullehrer in der Schweiz. Weinheim, Beltz, 1970.
- Kaiser, L. Die Rolle des Lehrers im Wandel. In: Schweizer Schule (Zug), 58, 1971, H. 23/24.
- Kloss, H. Formen der Schulverwaltung in der Schweiz. Zürich, Polygraph. Verlag, 1964.
- Kunz, L. Quand les élèves participent aux responsabilités. L'idée et sa réalisation dans un internat. Paris, Les éd. ouvrières, 1970.
- Lang, H. Psychologische Schülerberatung an der Mittelschule. In: Gymnasium Helveticum (Aarau), 25, 1971, H. 1.
- Leeds, C.H. A scale for measuring teacher-pupil attitudes and teacher-pupil report. In: Psychological monographs (Washington), 64, 1950, No 6.
- Schweizerischer Lehrerverein. Thesen zur Lehrerfortbildung. In: Schweiz. Lehrerzeitung (Zürich), 118, 1973, H. 39.
- Schweizerischer Lehrerverein. Umfrage zur Lehrerfortbildung. In: Schweiz. Lehrerzeitung (Zürich), 118, 1973, H. 2.
- Léon, Y. Formation permanente des enseignants U.P.E. 1971: Analyse et bilan. Paris, Fleurus, 1973.
- Pauli, L.; Boillat, J.-M. La crise de l'enseignement et la formation continue des maîtres. Genève, ISE, 1970.
- Pause, G. Merkmale der Lehrerpersönlichkeit. In: Ingenkamp, K. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. Vol. I. Weinheim, Beltz, 1970.
- Le perfectionnement des maîtres primaires. Genève, BIE, 1962.
- Un plan de formation permanente pour les instituteurs. In: L'Education (Paris), 1972, No 135.
- Préparation des professeurs chargés de la formation des maîtres primaires. Genève, BIE, 1957.

Plattner, G. Leistungsentlohnung im öffentlichen Betrieb. Bern, Stuttgart, Huber, 1965.

Schneider, L.; Singer, P. Lehrerflucht von der Mittelschule. Olten, 1972. (Polycopié.)

Société pédagogique romande. 32e Congrès, La Chaux-de-Fonds, juin 1970. Pour une éducation permanente et promotionnelle des enseignants. (Collonge-Bellerive, J.-J. Maspéro, 1970.)

Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire. Semaine d'études 1971, Interlaken. Les relations humaines à l'école. Aarau, Sauerländer, 1972.

Studer, E. Ueber die Mitsprache der Schüler am Gymnasium. In: Gymnasium Helveticum (Aarau), 28, 1973, H. 3.

Synthèse de l'enquête sur la participation et la cogestion dans le domaine scolaire. Genève, Centre suisse de documentation en matière d'enseignement et d'éducation, 1972.

Toffler, A. Le choc du futur. Paris, Denoël & Gonthier, 1971.

Trier, U.P. Zum Aufnahmeverfahren beim Uebertritt von der Sekundarschule in weiterführende Schulen. Zürich, Erziehungsdirektion, 1970.

Wanzenried, P. Die Beratung der Junglehrer. Zürich, Pädagogisches Institut der Universität, 1974. (BIVO-Arbeitsbericht, Nr. 9.)

Winnykamen, Fayda. Acquisition de connaissances et auto-estimation de ces acquisitions chez les enseignants. In: Revue française de pédagogie (Paris), 1974, No 26.

Zulliger, H. Der Zulliger-Tafeln-Test. 2. Aufl. Bern, H. Huber, 1962.

VI. REFORME PERMANENTE DE LA FORMATION DES MAITRES (1)

1. Nécessité d'un organisme responsable

On opte aujourd'hui dans tous les domaines pour une réforme permanente de l'école. On la justifie par la rapidité de l'évolution du monde actuel, le caractère provisoire des moyens d'enseignement, la précarité des cahiers des charges de tous ceux qui, à un titre ou à un autre, ont une fonction dans l'école. La lenteur des réformes prouve en effet que le système scolaire n'est pas équipé pour faire face à cette situation; il a besoin de responsables spécialement préparés à cette tâche et désignés pour cela.

S'il est vrai que la formation détermine le comportement ultérieur des maîtres, le réforme de la formation constitue à la fois la condition et la conséquence de la réforme de l'école. Elle revêt une importance particulière du fait que ses effets se font sentir à deux niveaux: celui des futurs enseignants et celui de leurs élèves.

2. Instances et personnes concernées

Il ne s'agit pas, dans ce chapitre, de traiter des objectifs et des contenus de la réforme, mais de déterminer quels organismes sont appelés à collaborer à la réalisation d'une réforme au niveau national. Quel est le rôle des organismes existants ? Est-il souhaitable d'en créer d'autres ? Bref, comment faut-il envisager l'infrastructure d'une réforme permanente ?

L'initiative des réformes n'est pas chasse gardée; elle appartient aussi bien aux chercheurs, aux formateurs, aux autorités scolaires qu'aux maîtres eux-mêmes. Mais quelle qu'en soit l'origine, les projets sont soumis au corps enseignant; ils peuvent ainsi bénéficier de son avis et être ajustés en fonction des réactions des premiers utilisateurs.

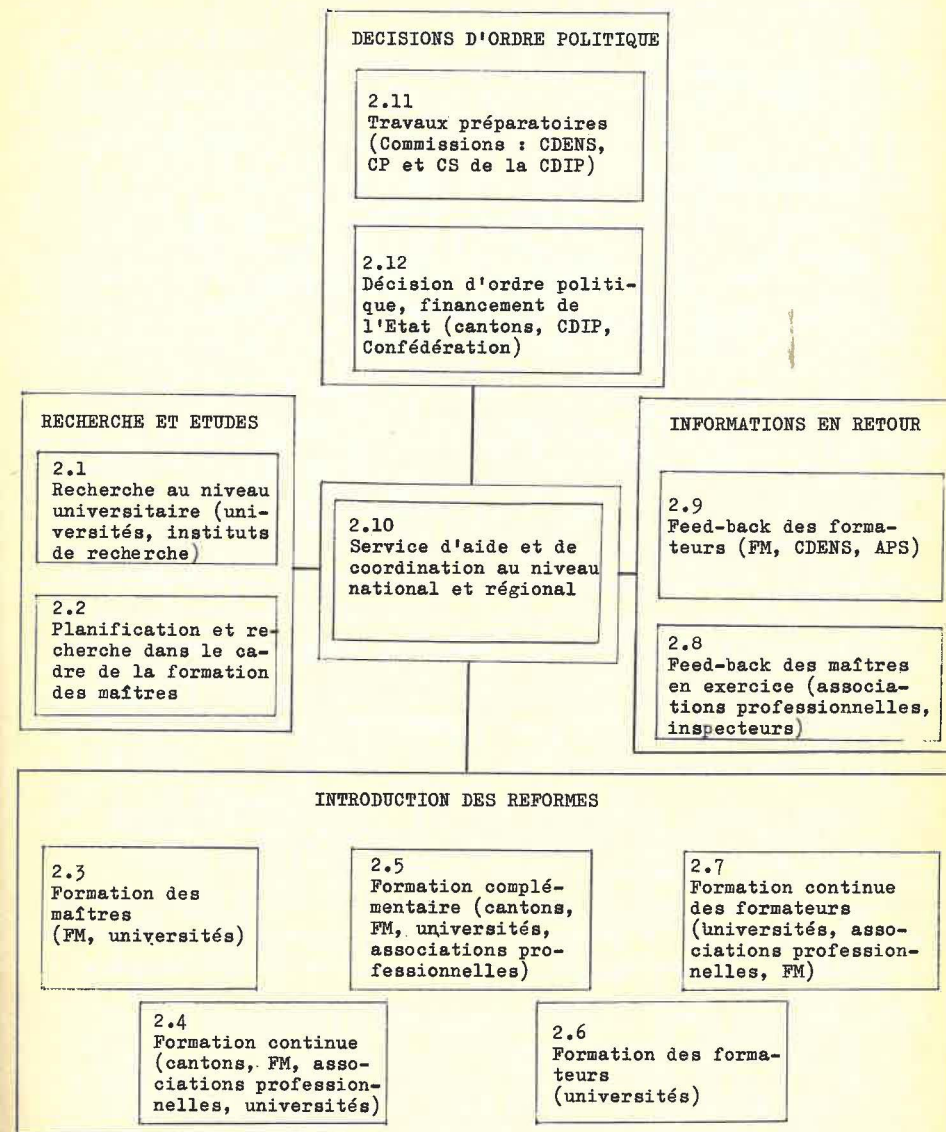
Des innovations, telles que l'enseignement d'une seconde langue au niveau primaire, devraient d'abord être évaluées selon des critères scientifiques éprouvés, puis expérimentées dans un cadre limité avant d'être appliquées sur une grande échelle.

(1) Une version plus complète de ce chapitre a été publiée dans : Isenegger, U.; Rickenbacher, U. und Strittmatter, A. Reformbedingungen der Lehrerbildung in der Schweiz. Bâle, 1974, 13-40. - Cet ouvrage contient deux autres études, "Lehrer und Schulreform" et "Der Beitrag der Hochschulen zur Lehrerbildung und deren Reform".

Comme toute organisation qui attache de l'importance à une collaboration rationnelle entre ses membres, la formation des maîtres doit posséder des organes de coordination capables de résoudre les problèmes d'intérêt général et d'éviter une dispersion des efforts. Enfin, il n'est peut-être pas inutile de rappeler que certaines réformes doivent faire l'objet de décisions sur le plan politique, notamment en ce qui concerne les objectifs et les questions financières.

Le schéma suivant donne une vue d'ensemble des organismes concernés par une réforme permanente de la formation, telle qu'elle pourrait être mise sur pied dans quatre ou cinq ans. Par souci de clarté seules les connexions les plus simples ont été notées; il est évident que d'autres liaisons peuvent être envisagées.

Schéma 13 Organismes concernés par la réforme de la formation des maîtres et le rôle qu'ils y jouent



Abréviations : CDIP = Conférence des directeurs de l'instruction publique
 FM = Formation des maîtres
 CP = Commission pédagogique de la CDIP
 CS = Commission des secrétaires de la CDIP
 APS = Association pédagogique suisse
 CDENS = Conférence des directeurs d'école normale de Suisse

2.1 Recherche au niveau universitaire

Nous entendons par recherche au niveau universitaire la mise au point de connaissances scientifiques fondamentales par des chercheurs diplômés en matière d'enseignement. Il est évident que cette recherche est axée sur la formation des maîtres. L'organisation, quant à elle, peut revêtir des formes diverses.

2.2 Recherche dans les instituts de formation

Nous proposons que soit créé dans chaque établissement de formation un office de planification et de recherche; un office commun sera à la disposition des établissements de moindre importance. Ces organismes seraient chargés des tâches suivantes :

- innovations, étude et diffusion des résultats de celles-ci;
- études concernant l'école primaire et la formation des maîtres;
- études de problèmes urgents en liaison avec d'autres instances;
- planification, réalisation et évaluation des cours de la formation continue;
- contacts avec les autres offices de coordination.

Ces offices de planification et de recherche devraient compter au moins deux professeurs employés à mi-temps, spécialistes des sciences de l'éducation et expérimentés dans l'établissement de projets de recherche. Il serait judicieux qu'ils collaborent avec les services cantonaux déjà existants.

2.3 Formation initiale des maîtres

Nous l'avons déjà dit, la participation des maîtres au renouvellement de la formation est indispensable; elle est souhaitable aussi bien au niveau cantonal qu'au niveau fédéral, car les expériences auxquelles ils se livrent dans leurs classes sont précieuses. La formation initiale doit les préparer à déterminer les échecs et les succès de l'enseignement, à évaluer les projets d'innovation, à participer aux travaux de réforme et à collaborer aux formations continue et complémentaire.

2.4 Formation continue

La formation continue des maîtres a pour objet l'approfondissement des objectifs indiqués sous 2.3. Les domaines qui n'auraient pas été abordés durant la formation initiale pourraient, dans un avenir assez proche, faire l'objet de cours pour la formation continue.

Nous ne saurions trop recommander les études sur un sujet de réforme. Les expériences réalisées jusqu'ici dans l'élaboration de plan d'études montrent que les maîtres qui prennent part à ces travaux approfondissent leurs connaissances et augmentent leurs compétences.

2.5 Formation complémentaire

Entreprendre des réformes, c'est s'atteler à des tâches nouvelles. Cela implique la création de nouvelles fonctions et de nouveaux postes qui exigent à leur tour des responsables dûment préparés à leurs missions. Celles-ci requièrent des qualifications adéquates qui sont susceptibles d'être acquises dans le cadre de la formation complémentaire. Citons comme exemples de ces fonctions le conseiller en constructions scolaires ou le spécialiste de l'enseignement audio-visuel.

2.6 Formation des formateurs (initiale et continue)

La réforme des établissements de formation n'est évidemment pas sans conséquences pour ceux qui y enseignent. Il faut qu'ils soient ouverts aux innovations, capables d'élaborer des plans d'expérimentation et de tirer parti de la littérature spécialisée, prêts à diffuser les résultats de leurs expériences et désireux de collaborer avec leurs collègues et les chercheurs.

Les formateurs doivent être assez compétents pour appliquer les innovations apportées au système scolaire et introduire eux-mêmes des réformes; si ces conditions ne sont pas remplies, les efforts entrepris resteront vains.

2.7 Feed-back des maîtres et des formateurs

Les projets de réforme de la formation ne peuvent ignorer les réactions des maîtres sur leur propre formation. Mais il est très souhaitable que ce feed-back ne s'arrête pas à la critique, que celle-ci soit négative ou positive; il doit se prolonger dans des propositions concrètes.

En outre les réformes entreprises devraient être communiquées à tous les directeurs d'établissement. Les résultats d'expérimentations scolaires trouveraient alors une audience beaucoup plus large et, partant, une utilisation quasi générale. Les échanges d'informations se limitent trop souvent à la phase expérimentale au lieu de se poursuivre de façon régulière, et il est rare qu'ils s'effectuent spontanément; il faut les stimuler, les organiser, élaborer les rapports d'expériences, rassembler les

informations en retour. Les services de recherche, les centres de formation continue et les offices de coordination sont tout désignés pour accomplir ces tâches.

2.8 Coordination nationale et régionale

Ces travaux de réforme devraient être coordonnés et les cantons pourraient se décharger sur les offices régionaux, auxquels incomberaient les missions suivantes :

- la coordination et l'aide en matière de réforme de la formation;
- l'enregistrement et la diffusion des informations concernant les projets de réforme ou de recherche;
- les relations avec les services de recherche suisses ou étrangers, les commissions de réforme et les instituts de formation;
- l'organisation de cours de formation continue pour les cadres de la formation;
- la mise à jour d'une documentation sur la formation des maîtres;
- l'information par les communications de masse;
- l'analyse, sur le plan national, des besoins en spécialistes de la pédagogie ainsi que la coordination de leur formation et de leur activité;
- l'analyse et la mise au point de moyens d'enseignement utilisables dans toute une région linguistique ou dans l'ensemble du pays.

2.9 Décisions d'ordre politique et financement

Au niveau de la formation les problèmes de réforme ont été traités ces dernières années par la Commission pour la formation des maîtres de demain, par la Conférence des directeurs d'écoles normales et la Commission pédagogique de la CDIP en collaboration avec des secrétaires de département ou d'autres personnes compétentes. Citons, parmi les principaux sujets de préoccupation: la préparation de décisions d'ordre politique, l'élaboration de plans de réforme et la réalisation d'autres études spécialisées. La plupart de ces tâches pourraient être soumises à une analyse et confiées à des institutions nouvelles.

Les instances responsables de la politique culturelle (gouvernements cantonaux, Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique, Confédération) ne devraient-elles pas prendre position sur certains points ? La réforme s'en trouverait facilitée. On pourrait envisager les recommandations suivantes :

- les réformes cantonales s'inspirent des directives nationales;
- les décisions d'ordre politique sont préparées en collaboration avec des spécialistes en la matière;
- les politiciens s'intéressant aux problèmes d'éducation collaborent activement dans les groupes d'études ou les commissions d'experts;
- les législateurs imaginent des mesures compatibles avec le caractère expérimental et provisoire des projets de réforme.

3. Réformes réalisables à moyen terme

Les objectifs énumérés ci-dessus ne sont pas classés dans l'ordre chronologique et ne sont pas hiérarchisés selon leur importance. Voici quelques projets réalisables à moyen terme.

3.1 Curriculum

Le plan d'études proposé par la Commission ne représente qu'une approche du curriculum. En réalité la théorie du curriculum implique un remaniement complet des activités d'enseignement, remaniement qui n'est pas à la portée d'un seul maître. En travaux de groupes, les conditions sont bien meilleures: formateurs et chercheurs collaborent avec succès.

Les enseignants engagés dans la formation des maîtres sont particulièrement aptes à accomplir ce travail. C'est pour eux un sujet de formation continue intéressant.

3.2 Intensification de la recherche dans le secteur de la formation

Les sciences sociales peuvent apporter une contribution utile à la pédagogie, en particulier par les recherches sur le comportement des maîtres. Une collaboration permanente devrait être assurée entre les formateurs, les enseignants et les chercheurs. Les formes de cette collaboration sont susceptibles d'être développées et améliorées. Aujourd'hui encore nous sommes mal renseignés sur les effets possibles de la formation. Existe-t-il des constantes entre les aptitudes des candidats au moment de l'admission, pendant leur formation, puis dans l'exercice de leurs fonctions ?

Les processus de réforme eux-mêmes représentent un vaste champ d'investigation. Le choix des techniques de planification et l'exploitation des sources d'information par exemple ne sont pas sans effets sur les résultats des réformes; elles favoriseraient en outre la mise au point d'une politique scolaire cohérente. Mais encore faut-il que ces sources d'information existent !

3.3 Liaison avec les universités

On est en droit de se demander quels cheminements pédagogiques les universités devraient offrir pour assurer la formation des cadres nécessaires à la formation des maîtres. Actuellement seule l'Université de Berne (section de psychopédagogie) offre un programme d'études complet destiné aux futurs formateurs des maîtres primaires. Les filières d'études devraient être déterminées pour chaque fonction: conseiller pédagogique, inspecteur, conseiller d'orientation, directeur d'école, administrateur scolaire, planificateur, conseiller de parents, chercheur, spécialiste des plans d'études, de la technologie ou de la politique scolaire. On pallierait du même coup la pénurie d'experts en matière de formation.

Sur le plan des structures et de l'organisation se pose la question des objectifs à assigner à un établissement de formation. Il semblerait, selon des recherches récentes, qu'un organisme visant plusieurs buts aurait plus d'attrait et d'efficacité qu'un autre. On pourrait définir ceux d'un établissement de formation de la façon suivante :

- fournir les bases théoriques et pratiques de l'activité professionnelle des maîtres;
- organiser la formation continue;
- mettre à disposition des maîtres un service d'aide et de conseils;
- établir des plans d'études pour la scolarité obligatoire (moyens d'enseignement compris);
- promouvoir la recherche dans le secteur de la formation et dans celui de l'enseignement en général.

Un établissement de formation gagne à rester en contact avec les services de recherche. Il donne ainsi à l'étudiant la possibilité de s'initier aux processus de recherche. La collaboration entre chercheurs et praticiens, amorcée dès le début de la carrière, détruit les préjugés et prépare un terrain favorable à la collaboration entre maîtres en exercice et spécialistes; elle permet aux uns et aux autres de se connaître mutuellement et de prendre conscience de leurs problèmes respectifs.

Bibliographie,

- Dalin, P. Case studies of educational innovation. IV: Strategies for innovation in education. Paris, OECD/CERI, 1973.
- Havelock, R.G. The utilisation of educational research and development. In: British Journal of Educational Technology (London), 1971, No 2.
- Isenegger, U. Lernzielerhebung zur Curriculumkonstruktion. Weinheim, Beltz, 1972.
- Miles, M.B. (Ed.): Innovation in education. New York, 1964.

VII. RECOMMANDATIONS

La 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, dont le pouvoir d'auto-critique 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 bénéficier.

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 rapport :

Qualifications

II.1.5

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.
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.

Formation générale

II.2

Formation professionnelle

III.1.3 - 1.4

Deux filières de formation

II.2

Formation à l'école normale

III.2

Formation après la maturité

III.3

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.
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.
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.
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 pos-

sibilités d'option diversifiées en fonction des degrés ou des disciplines. L'enseignement est de niveau universitaire, mais reste lié à la pratique.

Plan d'études
IV.2

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 (Fachstudium).

Emploi du temps
IV.4

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.

Principes didactiques
IV. 3.1, 5

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.

Connaissance de soi et comportement
IV.6

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.

Brevet d'enseignement
IV.7

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 professionnelles, 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).

Sélection

V.1

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.

Période d'adaptation à la profession

V.2

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.

Qualifications ultérieures

II.3

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).

Formation continue

V.3

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.

Formation complémentaire

V.4

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.

Formation pour le degré secondaire I

V.5

17. L'une des possibilités de formation complémentaire conduit au degré secondaire I (7ème). 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".

Rémunération

V.6

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.

Direction d'école et participation

V.7

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.

Enseignants des écoles de formation

V.8

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.

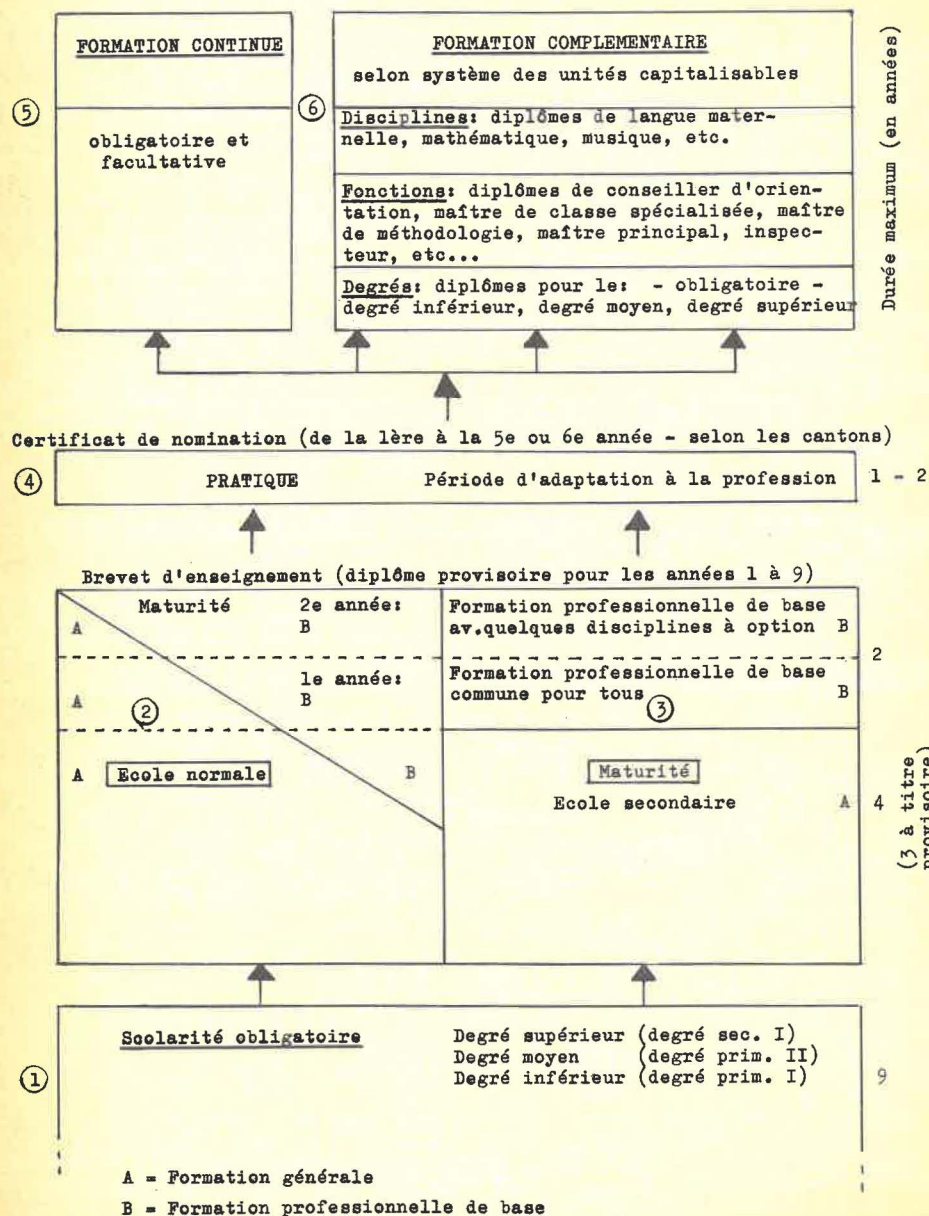
Réforme permanente

VI.

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.

Schéma général de la formation des maîtres de demain



Commentaires relatifs au schéma de formation

1. Scolarité obligatoire

La scolarité obligatoire comprend 9 années. Il est prévu un degré moyen, ce que n'envisage pas 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 deux premières années 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 seconde année offre des possibilités de choix sur le plan des disciplines et des degrés. Le brevet d'enseignement décerné au terme de ces deux années est valable pour les degrés 1 à 9 et pour la première ou les deux premières années d'activité professionnelle.

4. Période d'adaptation à la profession (Berufseinführung)

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 également 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 travaux au niveau fédéral ou inter-cantonal, 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 sur le plan des termes employés dans nos cantons romands.

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 toutes les régions francophones du pays.

<u>Brevet d'enseignement</u> (certificat de capacité)	<u>Fähigkeitsdiplom</u>
Certificat obtenu au terme de la formation de base.	(Primarlehrerdiplom)

<u>Certificat de nomination</u> (d'éligibilité)	<u>Wahlfähigkeitszeugnis</u>
Certificat obtenu au terme de la période d'adaptation à la profession.	

<u>Conseiller pédagogique</u>	<u>Berater</u>
Collaborateur du service d'aide aux jeunes maîtres.	

<u>Curriculum</u>	<u>Curriculum</u>
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.	

<u>Ecole globale</u>	<u>Gesamtschule</u>
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).	

<u>Ecole normale</u>	<u>Lehrerseminar</u>
- section inférieure	- Unter-Abteilung
- section supérieure	- Ober-Abteilung

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

<u>Ecole primaire I - degré inférieur</u>	<u>Primarstufe I</u>
Degrés 1 à 3.	

<u>Ecole primaire II - degré moyen</u>	<u>Primarstufe II</u>
Degrés 4 à 6.	

<u>Enseignement secondaire inférieur (I)</u>	<u>Sekundarstufe I</u>
Degrés 7 à 9 - Degré supérieur de la scolarité obligatoire.	

<u>Enseignement secondaire supérieur (II)</u>	<u>Sekundarstufe II</u>
Degrés 10 à 13 - Gymnases ou autres écoles conduisant au baccalauréat, à une maturité commerciale ou à un diplôme de même ordre.	

<u>Scolarité obligatoire</u>	<u>Volksschule</u>
Classes enfantines, primaires et secondaires inférieures (degrés 1 à 9).	

<u>Etudiant</u>	<u>Lehrerstudent</u>
Elève d'un institut de formation des maîtres.	

<u>Exercice d'application</u>	<u>Übungsschule</u>
Mise en pratique des didactiques spéciales sous forme de leçons ou de fragments de leçons.	

<u>Exercice pratique</u>	<u>Praktische Übung</u>
Exercice en liaison avec la pédagogie, la didactique ou la méthodologie et portant sur un seul élément d'apprentissage. On peut aussi simplifier les conditions de travail en limitant la durée de l'exercice et l'effectif des élèves.	

<u>Formateur</u>	<u>Lehrerbildner</u>
Enseignant engagé dans la formation des maîtres.	

<u>Formation complémentaire</u>	<u>Weiterbildung</u>
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

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)

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

Maître (de classe) d'application

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

Maître chargé de l'enseignement de la didactique générale.

Maître de méthodologie

(maître de didactique spéciale)

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

Maître de stage

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

Maître d'exercices

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

Maître généraliste

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

Maître spécialiste d'une discipline

Exemple: maître de mathématique.

Fortbildung

Grundausbildung

Institut für Lehrerbildung

Übungsklassenlehrer

Didaktiklehrer

(Lehrer der
(allgemeinen Didaktik)

Fachdidaktiker

Praktikumslehrer

Übungslehrer

Allroundlehrer

Fachlehrer

Maître spécialiste d'un groupe de disciplines

Exemple: maître d'histoire et de géographie.

Normalien

Elève d'une école normale.

Période d'adaptation à la profession

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

Fonctionne pendant la période d'adaptation à la profession.

Stage

Temps de pratique au cours duquel le candidat assume la responsabilité de la classe en présence d'un maître de stage.

Stage d'information

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

Tenue de classe intégrale hors de la présence d'un maître; de tels stages supposent une formation préalable ainsi qu'un appui de la part de conseillers pédagogiques.

Fachgruppenlehrer

Seminarist

Berufseinführung

Junglehrerberatung

Praktikum

Hospitium

(Informations-
praktikum)

Selbständiges Praktikum

(Lehrvikariat)

Index des auteurs

Comme le précise l'avis au lecteur, les textes des auteurs alémaniques se présentent sous la forme d'une adaptation.

I. INTRODUCTION

Chapitre 1 - 4 F. Müller

II. CONSIDERATIONS GENERALES

Chapitre 1 T. Weisskopf (en collaboration partielle avec J. Eigenmann)
2 F. Müller
3 L. Kaiser, en collaboration avec H. Gehrig, C. Jenzer et P. Waldner

III. STRUCTURE DE BASE DE LA FORMATION DES MAITRES

Chapitre 1 F. Schaefer, en collaboration avec L. Kaiser et A. Strittmatter
2 Th. Bucher, F. Müller, P. Waldner
3 H. Gehrig, P. Schaefer, A. Strittmatter
4 P. Schaefer
5 P. Schaefer, A. Strittmatter

IV. PLAN D'ETUDES DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Chapitre 1 - 3.1 H. Gehrig
3.2 G. Steiner
3.3 H. Gehrig
3.4 T. Weisskopf
3.5 H. Aebli, en collaboration avec C. Jenzer
3.6 H. Aebli
3.7 P. Füglistner, G. Keller, H. Messner
3.8 H. Aebli
3.9 R. Nussbaum
3.10 H. Aebli, R. Honegger (†), H. Wojcik, G. Steiner (adaptation: Ch. Burdet)
3.11 G. Primatesta

3.12 H. Futter, en collaboration avec H. Keller, H.-R. Pletscher et W. Kühn
3.13 W. Gremlich, en collaboration avec P. Scheuch et U. Schmitt
3.14 W. Mosimann, K. Stöckli
4 H. Aebli, G. Steiner, en collaboration avec la sous-commission du plan d'études
5 J. Eigenmann
6 H. Gehrig, H. Näf
7 H. Gehrig

V. QUELQUES PROBLEMES PARTICULIERS

Chapitre 1 U. Germann-Müller
2 P. Wanzenried, en collaboration avec L. Kaiser et M. Suter
3 L. Kaiser
4 L. Kaiser, en collaboration avec C. Jenzer et P. Waldner
5 P. Rohner, en collaboration avec A. Bohren, H. Gehrig, C. Jenzer, J. Perrenoud et F. Römer
6 L. Kaiser
7 C. Jenzer, en collaboration avec G. Marazzi, J. Perrenoud et P. Waldner
8 H. Aebli

VI. REFORME PERMANENTE DE LA FORMATION DES MAITRES

Chapitre 1 - 4 U. Isenegger, A. Strittmatter

Liste des membres de la Commission

Président	* <u>Müller, Fritz</u> 1922 Directeur du Staatliches Lehrerinnenseminar, Thoune Aeussere Ringstrasse 7, 3600 Thoune
Vice-président	<u>Eigenmann, Jean</u> 1921 Directeur adjoint des Etudes pédagogiques, Genève 58, rue de Lyon, 1203 Genève
Secrétaire	* <u>Strittmatter, Anton</u> 1948 Jusqu'en août 1975: co-directeur du Forschungszentrum FAL, Institut de pédagogie de l'Université de Fribourg; depuis septembre 1975: directeur du Zentralschweizeri- scher Beratungsdienst für Schulfragen, Lucerne Guggistrasse 7, 6005 Lucerne (depuis septembre 1971)
	<u>Lattmann, Urs Peter</u> 1943 Directeur de la Höhere Pädagogische Lehranstalt des Kantons Aargau, directeur de la Lehramtsschule, Windisch (jusqu'en septembre 1971)
Membres	<u>Aebli, Hans</u> 1923 Professeur de psychopédagogie et de pédagogie, direc- teur de la section psychopédagogique de l'Université de Berne
	** <u>Atzli, Vreni</u> 1933 Bezirkslehrerin, Soleure
	<u>Bettex, François</u> 1928 Directeur du CESSNOV, Yverdon (depuis février 1973)
	<u>Biollaz, Leo</u> 1924 Professeur à l'Ecole normale des instituteurs, Sion
	<u>Bruppacher, Martin</u> 1941 Chef du service de l'enseignement supérieur, Départe- ment de l'instruction publique, Aarau (jusqu'en septembre 1972)
	<u>Bucher, Theodor</u> 1921 Jusqu'en mars 1975: directeur du Lehrerseminar des Kantons Schwyz; depuis avril 1975: directeur d'étu- des à la Paulus-Akademie, Zurich

<u>Dober, Sr Iniga</u> 1923 Maîtresse secondaire; jusqu'en 1971: directrice du Lehrerinnenseminar, Menzingen (jusqu'en avril 1971)
<u>Frey, Karl</u> 1942 Directeur administratif de l'Institut für die Pädä- gogik der Naturwissenschaften (IPN) à l'Université de Kiel, RFA (jusqu'en juin 1971)
* <u>Gehrig, Hans</u> 1931 Directeur de l'Oberseminar des Kantons Zürich
<u>Germann-Müller, Ursula</u> 1937 Directrice d'école normale, professeur de psychologie à la Kantonsschule, Sargans
<u>Isenegger, Urs</u> 1943 Jusqu'à fin 1973: co-directeur du Forschungszentrum FAL, Institut de pédagogie de l'Université de Fribourg; boursier du Fonds national suisse pour l'encouragement de la recherche scientifique (depuis juin 1971)
* <u>Jenzer, Carlo</u> 1937 Collaborateur pédagogique du Département de l'instruc- tion publique, Soleure (depuis novembre 1971)
* <u>Kaiser, Lothar</u> 1934 Directeur du Kantonalen Lehrerseminar, Hitzkirch
<u>Marazzi, Guido</u> 1928 Direttore della Scuola magistrale cantonale, Locarno
<u>Perrenoud, Jean</u> 1913 Jusqu'en 1974: directeur de l'Ecole normale, Yverdon
<u>Rohner, Paul</u> 1927 Professeur au Lehrerseminar St. Michael, Zoug
<u>Roller, Samuel</u> 1912 Directeur de l'Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques (IRDP), Neuchâtel (jusqu'en septembre 1972)
** <u>Salvisberg, Walter</u> 1942 Instituteur, Cologny (depuis avril 1971)

Schaefer, Paul 1904
Ancien directeur d'école normale, Wettingen

Suter, Louis-Marc 1928
Jusqu'en 1974: Directeur de l'Ecole normale, Bienne
Actuellement Lecteur à l'Université de Berne

** Suter, Max 1918
Instituteur, Membre du Conseil de l'instruction publique, Zurich

Waldner, Peter 1916
Directeur du Kantonales Lehrerseminar, Soleure
(depuis septembre 1971)

Weisskopf, Traugott 1921
Directeur adjoint du Kantonales Lehrerseminar, Bâle

* Membre de la Commission de rédaction allemande

** Délégué de la KOSLO

Les dates entre parenthèses concernent l'appartenance à la Commission.

Contenu des monographies des volumes annexes

Lehrerbildung von morgen. Sammelreferate zum aktuellen Forschungsstand der Erziehungswissenschaften und ihrer Anwendungen. Im Auftrag der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz verfasste Expertenberichte. Hrg. von Hans Aebli. Stuttgart, Klett, 1975. - 5 vol. 8°.

- 1 : Aebli, Hans; Steiner, Gerhard. Probleme der Schulpraxis und die Erziehungswissenschaften. Leistung, Kreativität, Hausaufgaben, Disziplin, soziales Lernen, Gastarbeiterkinder. - 192 S.
- 2 : Aebli, Hans; Montada, Leo; Steiner, Gerhard. Erkennen, Lernen, Wachsen. Zur pädagogischen Motivationstheorie, zur Lernpsychologie und zur kognitiven Entwicklung. - 133 S.
- 3 : Steiner, Gerhard; Hedinger, Urs K.; Flammer, August. Sprache, soziales Verhalten, Methoden der Forschung. Zum aktuellen Forschungsstand der Sprachpsychologie und der pädagogischen Soziologie, mit einer Einführung in die Statistik und Methodologie der erziehungswissenschaftlichen Forschung. - 146 S.
- 4 : Messner, Rudolf; Isenegger, Urs; Messner, Helmut; Füglister, Peter. Kind, Schule, Unterricht. Zum aktuellen Forschungsstand der Didaktik, der Curriculumtheorie und der Theorie der Schule. - 184 S.
- 5 : Aeppli-Jomini, Anne-Marie; Peter-Lang, Hedi. Psychosoziale Störungen beim Kinde. Eine Einführung in die Grundbegriffe der Psychotherapie für Lehrer und Erzieher. - 118 S.