

la formation des maîtres

au Québec depuis dix ans

ou

l'« universitarisation » de l'impuissance continue

par Lucien Morin

Il y a très certainement plusieurs manières d'aborder l'embarrassante question de la formation des maîtres. Mais aucune ne réussit totalement à éviter l'embarras. Que voulez-vous, depuis que l'homme parle d'éduquer d'autres hommes, la formation des formateurs d'hommes est à la remorque des conceptions que l'homme se fait de lui-même. Or, comme il y en a qui sont dits plus bêtes que les autres, et comme chacun voit la bête du côté de celui qui s'oppose à lui, on comprend que le débat n'ait jamais été facile, encore moins réglé une fois pour toutes. Il est même notoire que la caractéristique première et constante de chaque nouvelle école de pensée en la matière est l'affirmation par la négation. Autrement dit, l'instauration d'une réforme pédagogique ne commence pas toujours catholiquement par la prédication du bien mais, souvent, par la condamnation en règle du mal de son temps — ce qui, immanquablement, signifie la dénonciation éhontée des « vieux » qui trahissent les élans et la fraîche spontanéité de la jeunesse, en s'accrochant, sans possibilité aucune de récupération ou de rattrapage, à des vérités devenues folkloriques. C'est en ce sens qu'on dit de l'histoire de l'éducation qu'elle est devenue l'histoire de la *plaintologie* éducative et l'histoire de la formation des maîtres, l'histoire des déformations des hommes.

Bien entendu, le Québec ne fait pas exception. Avant le Rapport Parent, les «réformateurs» n'y voyaient que marasme suffocant, stagnation dogmatique des plus rétrogrades où la formation du maître comme la formation de l'homme en général se devait d'être d'abord une formation morale et religieuse. Et sans toujours remonter aux manuels de Mgr Ross*, les «modernistes» n'en prennent pas moins plaisir à railler certains postulats théocentriques «discutables» d'auteurs aussi contemporains que Vinette dont toute la pédagogie affirme que «la fin dernière de l'homme c'est la possession de Dieu dans l'éternité¹». Depuis la révolution du pluralisme scolaire du Rapport Parent, l'unanimité dans la satisfaction semble encore loin de la réussite. Dans un article publié récemment dans *Le Devoir*, André Langevin parle de la nécessité de «redonner vie et dignité à de belles coquilles vides chèrement payées, à de kafkaïennes salles des pas perdus où errent des troupes d'enfants abandonnés à leur créativité, c'est-à-dire à la bêtise d'un masochisme suicidaire²». Autrement dit, on retrouve toujours l'éprouvante crise en pédagogie. Il suffit de regarder. Pour les uns, le soulier est trop petit; pour les autres, le pied trop grand. Dans l'un ou l'autre cas, la constatation est la même: quelqu'un boite.

Le problème, c'est qu'on ne voit pas toujours l'infirmité. Par exemple, l'arrivée relativement récente de méthodes, d'instruments reluisant de «scientificité», surtout avec l'analyse institutionnelle, a grandement inspiré notre mesure, notre évaluation de la réalité pédagogique. Comme le fait remarquer à juste titre Mathieu Girard, au Québec comme ailleurs dans le monde de l'éducation, «l'évaluation des activités d'enseignement» sera une des «préoccupations dominantes des décennies 70 et 80³». En effet, Dieu sait si on en sait des choses, toutes sortes de choses, sur la formation des maîtres au Québec et l'on peut légitimement se féliciter de notre nouveau «toutou»: «l'évaluation scientifique». Pourtant, pouvons-nous vraiment dire que nous comprenons beaucoup mieux la question de la formation des maîtres? Je ne le crois pas. Nous avons progressé dans notre manière d'examiner, passant graduellement des «méthodes à questions» aux «méthodes à réponses». Mais à un moment donné, il faut voir plus large que la lecture des données; et la «méthode à signification», cela n'existe pas.

C'est à mes risques et dépens donc que j'entreprends de formuler quelques brefs commentaires sur cette importante question, en privilégiant une appréciation, une interprétation subjective de ce qui m'apparaît être les principaux traits de la situation. Mes principales sources de référence sont: les nombreux documents québécois sur la question; mon expérience passée comme directeur d'un centre de formation des maîtres; mes consultations auprès de collègues représentant les principaux organismes impliqués.

L'écran des faits

Une façon parfaitement légitime de dépasser rapidement les faits, c'est d'en laisser s'exhiber quelques-uns. Quant aux effets produits dans l'oeil de celui qui regarde, un trop de lumière est identique à un trop de noirceur: on n'y voit rien. Examinons donc quelques données dans leur état de confusion d'abord.

Après la fin des audiences publiques de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, Gilles Dussault s'engage à «analyser le contenu des deux cent trente-trois mémoires présentés à la Commission» dans le but d'en dégager une «conception cohérente du rôle de l'enseignant». Au terme d'un travail échelonné sur une période de trois ans, et suite à l'examen de «quelque cent mille textes traitant directement ou indirectement du rôle de l'enseignant», Dussault en arrive à identifier «soixante fonctions qui définissent le rôle de la jardinière d'enfants, deux cent soixante-dix fonctions qui déterminent le rôle de l'enseignant à l'élémentaire, trois cent dix-sept fonctions, le rôle de l'enseignant au secondaire et, enfin, cent vingt-neuf fonctions, le rôle de l'enseignant à l'université⁴». Les résultats de cette étude sont publiés en 1966. Plus de dix ans ont passé. Savons-nous plus ou mieux aujourd'hui quelles sortes d'enseignants il nous faut préparer? Voici ce qu'en pense le Conseil supérieur de l'Éducation dans son rapport annuel de 1975-1976: «les principes et objectifs généraux de la formation des maîtres restent à définir⁵». Surtout, il est extrêmement révélateur qu'en faisant cette analyse, le Conseil rappelle explicitement la position identique qu'il tenait à cet égard il y a déjà 10 ans. En effet, dans son rapport de 1967-1968, le C.S.E. en arrivait à la conclusion suivante: «Il faut admettre que l'on n'a pas encore réussi à établir une politique nettement définie et entièrement cohérente de formation des maîtres⁶». Et dire qu'il y

en a encore pour s'étonner des insolences du frère Untel!

À l'extérieur de cette fresque désertique sur la situation générale de la formation des maîtres, les faits sur la quincaillerie de soutien ne constituent guère d'oasis plus désaltérantes. Notons-en brièvement parmi les plus importants.

- L'univers de la formation des maîtres a perdu une certaine fraîcheur, une certaine innocence, une certaine simplicité, au niveau tout à fait premier de son articulation linguistique. En ce sens que la complexification presque fonctionnariste de la question l'a rendue quasiment inabordable. Dans un passé pas trop éloigné, on n'avait pas besoin de dictionnaire bien épais pour parler adéquatement des maîtres. Il est vrai qu'on classait peut-être un peu trop rapidement la majorité des enseignants en deux catégories fort simples: les bons (ceux qui aimaient et qui savaient) et les autres. Par contre, chacun trouvait à comprendre et à se faire comprendre. La couche de complexité sémantique et conceptuelle était fort mince.

Ce qui ne semble plus être le cas aujourd'hui où l'épaisseur de mots et de concepts qui protègent le sujet finit par l'étouffer. Invité récemment à participer à un colloque dans le comté de Portneuf, je me suis laissé gentiment mais fermement sermonner par un parent de cette dynamique région rurale: « Vous autres, me disait-il d'un ton franc et direct, avec vos belles décorures de parchemin, vous parlez des enseignants avec des mots pleins de chinoïseries. On ne vous comprend plus. » Il avait raison ce vieil homme. La C.E.Q. l'a fort bien signalé d'ailleurs dans son document sur *L'organisation de la formation des maîtres*: « La terminologie utilisée dans le monde de la formation des maîtres est d'une telle diversité que nous croyons indispensable d'établir un lexique qui se trouve de la page 37 à 40⁷ ». Autrement dit, la nomenclature dédaléenne en usage est à ce point purifiée, aseptisée et dépouillée d'humanité et de simplicité que les enseignants et les étudiants sont devenus des intervenants; les relations amicales avec son principal d'école, des relations verticales et, avec ses collègues, des relations horizontales; l'enseignant ne pense plus, il planifie par objectifs; il ne fait plus, il opérationnalise, etc. Ceci n'est encore rien. On ne fait que mélanger les cartes ici, mais, au moins, tous jouent le même jeu. Les choses se gâtent réellement

au moment où chacun introduit son propre jeu avec ses règles spécifiques. C'est ainsi que pour le gouvernement, le maître devient un salarié de l'État; pour le syndicat, un travailleur à minutes; pour les parents, un psycho-quelque chose. Et ce sont nos enfants qui n'y comprennent plus rien.

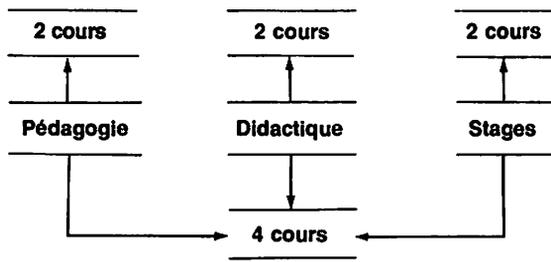
- Examinons maintenant, toujours brièvement, quelques données au niveau plus élevé des responsabilités, des structures et de leur incarnation dans des programmes.

Par l'intermédiaire du ministère de l'Éducation, la responsabilité gouvernementale prend racine dans le Règlement numéro 4 où il est stipulé qu'un permis d'enseigner sera « décerné à tout candidat qui, après une treizième année d'études ou l'équivalent, a terminé avec succès, dans une institution reconnue, un programme approuvé de formation⁸ ». Parmi les différentes manifestations possibles de l'autorité officielle sur la question de la formation des maîtres, mentionnons la Loi du Conseil supérieur de l'Éducation (1964), la Loi du Conseil des Universités (1968), la Direction générale de l'enseignement supérieur, le Comité interne de coordination (1975), le Comité conjoint de concertation (MEQ et universités, 1975). On connaît aussi les déclarations récentes du ministre Jacques-Yvan Morin quant aux intentions du MEQ de réévaluer toute la question.

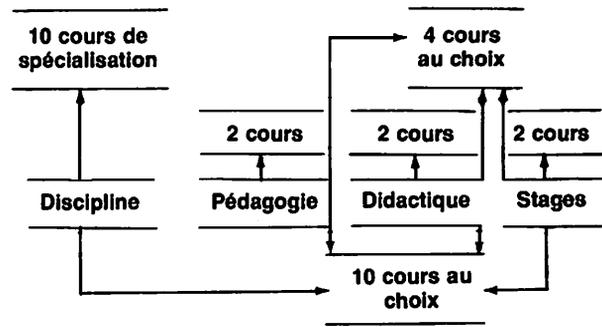
Plus concrètement, c'est en décembre 1968 que le ministre Jean-Guy Cardinal confie tout particulièrement à l'Université du Québec le soin de s'occuper et de la formation et du perfectionnement: « elle doit notamment, dans le cadre de cet objet, contribuer à la formation des maîtres⁹ ». Rappelons que l'intervention de l'université se traduit par le respect de deux catégories de programmes (schémas 1 et 2).

Depuis, sauf quelques exceptions très marginales ou expérimentales, ce sont les universités qui s'occupent exclusivement de la formation et du perfectionnement des maîtres. Adieu, écoles normales! « Welcome » diversité et complexité. En effet, il est absolument ahurissant de constater jusqu'à quel point le semblable doit être si différent d'un endroit à l'autre et cela, pour des exigences qui ne sont, au fond, que du *minimal* — les programmes de formation des maîtres ne devant assurer que les frontières du minimum, de l'absolument nécessaire, comme le stipule le Règlement numéro 4.

I — LES PROGRAMMES DE PSYCHOPÉDAGOGIE



II — LES PROGRAMMES DE PSYCHOPÉDAGOGIE ET DE SPÉCIALISATION



Ainsi dans un article très révélateur de compilations et de commentaires sur les *Universités et la formation des maîtres*, paru dans *Prospectives* en 1974, Ulric Aylwin nous fait voir la bouleversante situation de complexité et de diversité régnant non seulement « à l'intérieur de chaque institution », mais « encore davantage d'une université à l'autre¹⁰ ». La profusion et l'ambiguïté des programmes et des diplômes, des objectifs et des contenus, des conditions d'admission et des exigences de réussite, ainsi que des besoins contradictoires de formation et de perfectionnement sont tout à fait extraordinaires. En outre, et plus spécifiquement au niveau des cours, l'absence remarquée d'une politique gouvernementale claire eu égard aux objectifs et aux contenus de cours entraîne, soit un fonctionnement par objectifs excessifs, comme dans l'ensemble des projets à long terme de l'Université du Québec actuellement; soit une cacophonie des plus perturbantes. Guy Stringer le note dans des termes très réalistes : « Faire l'addition des objectifs généraux et des objectifs particuliers à chaque cours donne le vertige¹¹ ».

Est-il nécessaire de rappeler les divergences de points de vue des institutions quant à l'exigence minimale de cours en stages, stages qui, dans l'ensemble de la province, ont encore lieu, presque tous, au terme de la formation de l'étudiant, alors que l'on sait plus que jamais la cruciale nécessité de préparation pratique *immédiate* des futurs maîtres ? Est-il nécessaire de mentionner le maigre impact des projets d'expérience : par exemple, Repères à Laval, Pemel à l'U.Q.T.R., Gamma à l'U.Q.A.M., Permama à l'U.Q., Performa à Sherbrooke, dont les effets, dans la pratique, n'arrivent pas à influencer d'une manière significative les lourdes structures bureaucratiques ?

Derrière ce corps obèse et lourd, boursoufflé de cellulite (plus de deux milliards pour l'éducation cette année) y a-t-il âme qui vive ? Si oui, vit-elle mieux aujourd'hui qu'elle ne le faisait à l'époque du « qui s'instruit s'enrichit » ? Je résume mes observations en trois points : 1— De la formation des maîtres aux sciences de l'éducation : une mutation pour la frime. 2— D'une pédagogie du savoir à une pédagogie du savoir-être : l'écueil des antinomies. 3— Des besoins de l'homme à l'homme de besoins : une pédagogie de « boîte à lunch ».

De la formation des maîtres aux sciences de l'éducation : une mutation pour la frime

À partir de l'ancestral proverbe : « dis-moi qui tu fréquentes et je te dirai qui tu es », nous sommes en droit de faire certaines suppositions touchant la transformation « universitarisée » de la formation des maîtres. En effet, après toutes ces années passées à l'Université, comme elle doit en savoir des choses, la formation des maîtres. Toutefois, à y regarder de près, on est presque forcé de conclure que les proverbes semblent davantage appartenir aux petites pages roses du *Larousse* qu'ils ne servent à traduire adéquatement la réalité.

Entre la publication du Rapport Parent et la décision du ministre Cardinal de confier, en 1968, la formation des maîtres aux universités du Québec, on parle de « promesses d'avenir » et de « période de transition ». Entre 1968 et le Colloque sur la formation des maîtres tenu à Montréal en 1972, on parle « d'implantation progressive » et de « choses qui restent à faire ». En 1974, la revue *Prospectives* consacre

tout un numéro à la formation des maîtres. Dans l'ensemble, les contributions dépeignent une situation peu encourageante. Même, un article de Jean-Paul Desbiens, publié dans ce numéro, s'intitule *Le Tableau noir*¹². Enfin, faut-il rappeler le diagnostic récent du Conseil supérieur de l'Éducation dans son rapport de 1976? Depuis 10 ans, la formation des maîtres au Québec sanglote en silence derrière le paravent de l'activisme. Le passage de la formation des maîtres aux sciences de l'éducation est une mutation pour la frime. Au fond, on a perdu. On a perdu en reléguant aux oubliettes le sens de la dignité du maître, le sens de la simplicité, le sens de l'idéal et de la fraîcheur, le sens de la profondeur, le sens de la réflexion. Voilà de quoi se nourrit la véritable formation des maîtres. Gare à quiconque de soupçonner là-dessous des voeux angéliques de philosophes rétrogrades et « gaga » qui n'y comprennent rien. Il faut beaucoup d'intelligence, beaucoup de science, beaucoup de connaissances, à tout bon maître. C'est une grave erreur d'une certains école pédagogique de l'avoir négligé.

Mais en matière de formation des maîtres, tout n'est que bagatelle qui ne se situe pas dans l'ordre des valeurs et du bien. Notre « québéçisation » universitaire de la formation des maîtres a peut-être donné le ton et le pas à la modernisation. Soit! Mais à quoi cela sert-il si on ne sait plus ce qui rend respectable un maître, si on a oublié la dignité et la responsabilité de sa profession, l'éminente importance de son attitude morale, de son idéal et de la profondeur de ses idées. À quoi sert-il de vouloir à tout prix, rendre les maîtres « semblables aux autres »? Il faudra faire vite pour répondre à cette question sinon le Québec risque de se ramasser avec une pléthore de spécialistes en sciences de l'éducation et une pénurie de formateurs de maîtres.

D'une pédagogie du savoir à une pédagogie du savoir-être : l'écueil des antinomies

Au temps des défuntes écoles normales, la formation des maîtres au Québec avait des points de vue très arrêtés sur un certain nombre de principes jugés fondamentaux. Par exemple, il était évident pour tous, à l'époque, que l'objectif chapeautant et polarisant les énergies de toute formation devait être le savoir tout court. Partant d'un postulat métaphysique indiscutable et indiscuté — « tout homme cherche

naturellement le savoir » ou, dit autrement, « la vérité est un des plus grands biens recherchés par l'homme » ; partant de la métamorphose de ce postulat en principe socio-culturel — « le progrès de l'humanité et de la société s'enracine dans les progrès de l'esprit et de la science », il sautait aux yeux que le maître devait incarner le savoir et transmettre des connaissances. Tant sur le plan disciplinaire que sur le plan pédagogique donc, l'axe de la formation était éminemment centré sur les connaissances à apprendre. Cette préoccupation se voit confirmée, d'ailleurs, dans l'évolution de la nomenclature institutionnelle. À l'Université Laval, par exemple, l'École de pédagogie et de psychologie devient l'École des sciences pédagogiques et psychologiques avant de se reconnaître comme Faculté des sciences de l'Éducation. Notons, à l'encontre d'accusateurs trop nombreux, qu'il ne s'agissait pas là, en théorie tout au moins, de prétentions intellectualistes mais bien d'un réel et honnête souci ancré dans une pensée humaniste où le rationnel définit le modèle de l'homme par excellence.

Puis, sous l'influence grandissante du mouvement européen de l'Éducation Nouvelle, dont le Québec ne connaît d'abord que le courant appelé « école active », les choses se mettent à changer rapidement. La formation des maîtres abandonne l'objectif de la connaissance pour s'adonner à l'apprentissage. Et c'est la découverte des méthodes, l'ère de « l'apprendre à apprendre » où les Ferrière, Freinet, Decroly, Claparède, Montessori, Cuisenaire, etc., consacrent, à leur insu, le royaume de l'enfance au Québec. Dorénavant, le contenu importe peu, ou si peu, l'essentiel étant le processus d'apprentissage, la manière de contenir. Il suffit de consulter les vieux numéros de *L'École Coopérative*, de *l'Action pédagogique* et de *Hebdo-Éducation* pour s'en rendre compte. La pédagogie de réponse et d'affirmation cède le pas à une pédagogie de processus et de cheminement; la pédagogie du savoir sera bientôt une pédagogie du savoir-être.

En effet, le coup de grâce est donné en 1970 par la publication de « l'Activité éducative » dans le rapport du Conseil supérieur de l'Éducation¹³. La seule « véritable pensée éducative » au Québec dans un domaine touchant intimement la formation des maîtres, « l'Activité éducative » vient consolider et raffermir, non sans inconvénients majeurs, la pédagogie du

savoir-être c'est-à-dire, l'antipédagogie, intéressée, non plus à la connaissance ou au savoir, non plus au processus ou à la méthode d'apprentissage, mais au sujet lui-même, à l'être de l'enfant, à sa personne, à son bien-être humain. Ce qu'il importe de savoir ici, c'est dans quelle mesure cette bruyante mutation est vraiment différente des vieilles exhortations présocratiques, dans quelle mesure y a-t-il apport nouveau, progrès ou perfectionnement. Résumons nos brèves observations en trois points : i — moralisation inconsciente de l'acte pédagogique ; ii — le nouveau mythe de l'innéisme ; iii — les contradictions pédagogiques.

Moralisation inconsciente de la pédagogie

Comme la plupart des projets de réforme en éducation, la pédagogie du savoir-être s'affirme en étant d'abord une réaction contre quelque chose : en premier lieu, contre les abus et les excès d'une pédagogie outrageusement spécialisée dans les vérités de l'esprit. À l'instar de l'École Nouvelle qui reproche à l'école traditionnelle sa méconnaissance de la psychologie de l'enfant, la pédagogie du savoir-être s'élève contre les protagonistes de la « pensée convergente » négligeant le bien de la personne et la participation de la personne comme objectifs éducatifs. L'éducation, pour elle, ne peut plus être du bourrage de crâne. Elle doit savoir « rattacher la connaissance au développement de la personnalité et retrouver la continuité du développement de l'humain », comme l'écrit A. Paré en 1968. L'école doit encourager l'engagement total de l'enfant dans le but de réaliser « un véritable apprentissage », un « apprentissage significatif » c'est-à-dire celui qui transforme « automatiquement » les « comportements de l'individu¹⁴ ».

Parallèlement, la pédagogie du savoir-être s'inscrit en faux contre une conception déterministe et étouffante de l'homme. Au Québec, cela veut dire contre la « théorie du péché originel (qui) a beaucoup influencé notre conception de l'enseignement¹⁵ ». La pédagogie du savoir-être se fait donc la championne de la liberté, de la libération, de l'affirmation de soi, de la bonté naturelle, etc. — de tout ce qui peut servir à proclamer l'autonomie créatrice de la présence-au-monde de l'homme.

Mais en quoi cela est-il nouveau ? À première vue, non seulement rien ne semble avoir changé, mais en plus, un étrange rapprochement s'établit avec les thèmes du passé. En effet, le retour à l'être est un

indice que ce qui est recherché a déjà été possédé. Et de fait, toute la pédagogie et la formation pédagogique d'hier étaient imbues d'inspiration axiologique. C'est ce que rappelait Bernard Jasmin en 1968 : « Former un enseignant, c'était d'abord former un éducateur, ce qui signifiait quelqu'un qui fût apte à transmettre un certain nombre de valeurs traditionnelles et désireux de le faire¹⁶ ». Autrement dit, entre l'éducateur et l'enseignant, la différence était énorme, voulue et maintenue. Toute pédagogie s'inscrivait dans une profonde initiation à l'humain. Ce qui n'est plus pareil, c'est le sens que donne la pédagogie du savoir-être dans sa quête du bien humain. Je m'explique.

La pédagogie du savoir présuppose le bien, les valeurs, le développement et l'éducation morale. Elle est plus que consciente de l'ultime priorité du développement de la personne, de l'agir humain, de la plénitude de l'être. Elle sait donc l'éminente distinction entre la vérité qui perfectionne l'intelligence et le bien qui perfectionne l'homme. Ce qui est premier et plus nécessaire à l'homme c'est qu'il puisse se conduire en être autonome mais responsable, c'est-à-dire correctement dans l'ordre moral. En d'autres mots, elle sait que connaître les mathématiques, c'est une chose et qu'agir justement en est une autre. Elle sait que l'augmentation des connaissances concernant les mathématiques, le français, l'histoire, la géographie, etc. n'entraîne pas une amélioration automatique de la moralité du sujet. En somme, elle vise à ce que l'homme soit bon, mais pas n'importe comment — l'éducation morale, celle qui touche le bien, présuppose que l'on sache distinguer le vrai du bien, la science de la morale, pour agir en conséquence.

Or c'est ici que la pédagogie du savoir-être est futile. Elle a perdu le sens des différences. Pour elle, le bien de l'enfant correspond ou est identique au bien ontologique. La notion de bien est dépouillée de toute connotation morale consciente. De sorte que dans l'esprit du savoir-être, le bien de l'enfant c'est à la fois et sans discrimination une bonté qui peut signifier développement cognitif, développement affectif ou développement moral. Par exemple, cette pédagogie présume que l'apprentissage des mathématiques est nécessairement cause de la plénitude en bien du sujet, c'est-à-dire cause du bon agir de toute la personne comme, inversement, elle présume que l'engagement moral est nécessaire à l'apprentissage des mathématiques.

ques, c'est-à-dire qu'il faut être bon en tant qu'homme pour être bon dentiste ou bon médecin.

En outre, corollaire de cette confusion, la pédagogie du savoir-être en arrive à négliger le savoir, la connaissance qui permet à l'intelligence de comprendre, de se perfectionner. À la différence donc de la pédagogie du savoir pour qui l'école (malgré son postulat axiologique) avait d'abord une responsabilité dans l'apprentissage de certaines connaissances, la pédagogie du savoir-être subordonne tout au bien et à l'engagement de la personne. C'est même un peu bizarre que de voir autant d'énergies se dépenser au nom de la science pour aboutir à une moralisation inconsciente de la pédagogie. L'élan est certainement un signe très sain de l'instinct d'auto-conservation car les sciences de l'éducation avaient eu tendance, en s'inspirant démesurément des sciences exactes, à dénigrer l'homme de son humanité, de ses valeurs morales. Or la pédagogie du savoir-être a cherché à les réintégrer. Le malheur, c'est qu'elle se trompe de maison et confond les fenêtres et les portes.

Le nouveau mythe de l'innéisme

Dans un article récent sur « Le malaise de l'enseignement¹⁷ », Bernard Jasmin rappelle et critique les avancées innéistes qui sous-tendent toute la philosophie pédagogique de « l'Activité éducative » du Conseil supérieur de l'Éducation. Nous ne voulons pas reprendre les querelles entourant cette question. Il nous suffira, pour les besoins de la cause, d'isoler quelques caractéristiques de l'innéisme à partir desquelles une meilleure compréhension des difficultés pratiques de la formation sera possible.

Aussi hétéroclites soient-ils, des concepts comme créativité, non-directivité, bonté naturelle, organicisme, C. Rogers, Rousseau, etc. surgissent spontanément lorsqu'il est question de pédagogie du savoir-être. Aussi, un dénominateur commun les rassemble confusément — il s'agit, bien sûr, de la référence à l'immanentisme du sujet. Entendons par là que l'enfant a en lui l'intimation, l'élan naturel vers la fin; le sentiment inébranlable et la connaissance certaine que la fin vers laquelle il s'oriente est déterminée par lui seul parce que lui seul sait ce qui est bon pour lui; l'assurance de la rectitude instinctive de son choix des moyens appropriés pour réaliser ses intentions; les capacités inhérentes d'évaluation et de contrôle de la mise en route, de « l'opérationnalisation ». En

somme, il a tout en lui-même pour se réaliser lui-même, et ce qui viendrait s'ajouter aux dictées intimes et secrètes de sa nature (que lui seul est en mesure de connaître) serait soit superflu, c'est-à-dire inutile, soit contre nature, c'est-à-dire nuisible à son épanouissement.

Encore une fois, que le mythe de l'innéisme soit bien ou mal compris, rogérien ou rousseauiste, vrai ou faux, principe ou pratique, peu importe. Il faut surtout retenir qu'il traduit une naïveté étonnante de la part des formateurs et une pauvreté de réflexion et de connaissance de la nature humaine dont les implications pratiques sont considérables. C'est ce que nous voulons maintenant faire ressortir.

Les contradictions pédagogiques

Uni à la moralisation inconsciente, le mythe de l'innéisme consacre l'allure foncièrement anti-pédagogique de la pédagogie du savoir-être. « La formation ne peut être que personnelle et la pédagogie bien comprise ne peut mener qu'à la formation d'un autodidacte¹⁸ ». Voilà le paradoxe. Après toutes ces années passées à l'Université, et par-delà ses masques de *scienticité*, la formation des maîtres doit avouer son impuissance. Du maître au courant au maître courant, de la vérité à l'opinion, de l'analyse éducative à la description pédagogique, d'une relative certitude à la certitude du relativisme, la formation des maîtres passe de la formation à l'auto-formation. Désormais, il faut s'efforcer à enseigner de ne pas s'efforcer à enseigner. Bien sûr, pour quiconque sait voir l'essentiel, il est évident que la formation des maîtres n'a jamais été chose facile; « on ne peut pas lui (le futur maître) apprendre d'une façon assurée à être un éducateur, non plus qu'on enseigne à quelqu'un d'une façon théorique à devenir un être humain digne de ce nom¹⁹ ». La nuance découle de ce que le difficile de la pédagogie du savoir est devenu l'impossible de la pédagogie du savoir-être. Il n'y a de maître que dans un monde où la maîtrise est un besoin.

Il est très visible que ce problème est une des grandes préoccupations actuelles de la formation des maîtres. Il concerne l'existence même de l'intervention pédagogique en interrogeant et en mettant en question chacune des activités, chacun des gestes, chacun des comportements, dans chacune des circonstances pédagogiques singulières et quotidiennes. Autrement dit, c'est un problème-tache, un

problème-présence-constante, un problème qui colle à la peau, qui ne donne aucun répit. Il remet tout en cause. Un doute sur une pratique particulière n'empêche pas automatiquement des activités d'enseignement et d'apprentissage. Par exemple, les inconvénients et les déficiences de la méthode Cuisenaire ne mettent pas en cause ni l'existence de l'enseignant, ni celle de l'étudiant, ni celle des mathématiques. Les insuffisances de la méthode du Sablier n'aboutissent pas forcément à la non-nécessité de l'apprentissage du français par un jeune, aidé d'un maître. Ces problèmes se régleront ou pourront se régler dans le temps. Par contre, quand la science à apprendre dépend exclusivement de l'engagement personnel de l'apprenant; quand ce dernier est défini comme un « s'éduquant »; quand le but n'est pas de dire *la vérité* mais *sa vérité*, il est manifeste que le maître n'a pas de place dans un cadre ainsi conçu. Aussi, la formation des maîtres est-elle inutile, de trop ou carrément nuisible.

Des besoins de l'homme à l'homme de besoins: une pédagogie de « boîte à lunch »

Ce que je voudrais brièvement signaler ici, c'est l'attitude de la formation des maîtres concernant l'évolution d'une certaine conception que l'on se fait du maître au Québec depuis 10 ans. Comme cette question est intimement liée à une idée de plus en plus répandue sur l'homme, commençons par décrire ce dernier point.

Ce qui dérange l'homme, écrit Épictète dans son *Manuel*, ce ne sont pas les choses mais ses idées à l'égard de ces mêmes choses. Semblablement, on pourrait dire que ce qui a dérangé la formation des maîtres des dernières années, ce n'est pas l'idée de « l'homme », mais une « certaine » idée que notre époque s'est faite de l'homme — idée d'ailleurs, que l'on retrouve très bien exprimée dans le Rapport Parent et dans le deuxième rapport du Conseil supérieur de l'Éducation, « L'enseignant face à l'évolution sociale et scolaire²⁰ ». Essentiellement, on y fait remarquer l'apparition soudaine d'une société caractérisée par le changement, par la transformation rapide. Sur cette base sociale, une nouvelle définition de l'homme est annoncée — celle de l'homme à besoins et à besoins multiples. Plus précisément, les besoins de l'homme ne se prennent plus dans sa nature (sinon

comme légitimation a posteriori) mais dans sa condition sociale. La précision n'est pas de trop. En étant « beaucoup plus conscient de la société industrielle » on finit par substituer plus ou moins inconsciemment le sociologisme au philosophisme. Et avant de connaître le psychologisme des derniers temps, l'influence de la pensée sociocentrique aura déjà laissé ses traces dans le monde de la pédagogie.

Surtout, ce qui étonne beaucoup c'est la rapidité avec laquelle s'effectue la conversion des besoins sociaux en droits socio-politico-économiques. Dans un très court laps de temps, le Québec découvre la bête à droits comme, jadis, l'homme primitif la bête à cornes: droits des étudiants; droits des professeurs; droits de la femme; droits des filles-mères; droits des bébés phoques; droits de la personne; droits des policiers; droits des minorités; droits linguistiques, etc., etc. On s'affirme, on se libère, on respire. On se détache des héritages divins à interdits multiples et de l'humanisme classique aux obligations sans fins. Enfin, on se tient debout et réclame son dû!

Pour ce qui touche notre question immédiate, il est évident que la formation des maîtres est sérieusement concernée par cette nouvelle attitude. Progressivement, « les maîtres ont pris conscience de leur état « d'aliénation » et se sont mis à la recherche d'un « authentique statut professionnel²¹ ». Le monde de l'enseignement veut cesser d'être le « dépotoir des ratés » et montrer qu'il mérite autant que quiconque le respect dans sa profession. Les enseignants trouveront l'instrumentation nécessaire à l'affirmation de leurs droits légitimes dans un syndicalisme alerte, exigeant et combatif. Et à partir d'une situation quasi catastrophique, les progrès lents et difficiles des débuts aboutissent petit à petit, à des améliorations sensibles et considérables à tous les points de vue: conditions de travail, salaires, statut, sécurité d'emploi, régimes administratifs, etc.

Pourtant, il faut bien avouer que si le bien professionnel de l'enseignant est désormais plus qu'assuré par la convention collective, il est loin d'en être ainsi pour le bien de l'éducation en général. En effet, tout en jouant en faveur de la protection des droits des enseignants, la syndicalisation semble avoir oublié le contexte éducatif de la situation des maîtres; la professionnalisation a pris le chemin de la lutte et du combat idéologiques, l'enseignant est devenu un tra-

vailleur, l'enseignement une « job » à revendications. Or, s'il n'est pas de notre propos de critiquer cette situation, il faut cependant reconnaître que la formation des maîtres en est très affectée. Quand, par exemple, l'enseignant se voit défini comme un maître à norme 1/15 ou 1/21, la formation s'en accommode. Elle peut toujours discuter des assises explicatives et des principes justificateurs. Mais à travers l'argumentation « politicaillée » d'une telle position, elle finit par comprendre suffisamment et entrevoir les intentions et les visées proprement pédagogiques. Toutefois, la difficulté est tout autre quand, pour parler de maître, il faut imaginer l'enseignant comme un travailleur à minutes ou un travailleur à secondes. La question s'impose: comment, dès lors, la formation des maîtres va-t-elle ou peut-elle préparer à une pédagogie de « boîte à lunch » ? Voilà le drame.

Une université qui veut modifier ses programmes de formation en pensant essentiellement en termes d'améliorations scientifiques ou pédagogiques est tout à fait incapable d'agir sans, au préalable, tenir compte des « exigences du milieu de travail des enseignants ». Il lui sera permis de changer des titres, inverser des grilles, opérationnaliser les mots (sic), et c'est tout. Au fond, sa tâche ne vise pas l'essentiel car l'essentiel dérange les minutes. Au lieu donc de penser en termes de régime équilibré, elle doit se contenter de trouver un moyen d'injecter des vitamines à du saucisson. Pourtant, comme disent les Américains: « Baloney is baloney, no matter how you slice it ».

Les enseignants se sont trouvés une « job ». Ils ont été dépouillés de leur vocation enseignante. Comment la formation des maîtres trouvera-t-elle à s'ajuster aux exigences de la « professionnalisation » de l'ère post-industrielle ? Une chose est certaine: entre le travailleur et l'enseignant, il lui faut choisir.

À la recherche de remèdes simples

Il n'y a pas de solutions magiques aux problèmes de la formation des maîtres. D'ailleurs, tant et aussi longtemps que l'homme et son humanité resteront l'enjeu de la formation, il faudra éviter la panacée. D'autre part, ce n'est pas dans les « bebelles » à structures ni dans les « trucs » à systèmes qu'il faut espérer des réponses. Je n'ai pas de solutions pratiques à fournir mais deux ordres de suggestions à soumettre.

au niveau des attitudes

Premièrement, un retour à la simplicité et à l'humilité. On n'a pas besoin de cathédrales pour prier. Ce qui est fait de noblesse, de dignité et d'amour prend racine dans la simplicité de l'âme et du cœur. L'apport matériel est indispensable, bien entendu, mais la « danse des millions » ne soulagera pas *animus* et *anima*. Et si les grandes révolutions sont faites de simplicité, comme le dit Péguy, ajoutons avec nul autre que Marx, qu'elles visent toujours le progrès humain. On adapte bien les boîtes aux sardines, pourquoi ne rendrait-on pas la pédagogie semblable à l'homme plutôt que les hommes semblables au béton ? Questions difficiles, dira-t-on. Sans doute, mais questions nécessaires parce que simples et premières.

Deuxièmement, il faut chercher une pensée unificatrice. Comme le disait Jean XXIII, commençons par voir ce qui nous unit. Il faut cesser de se cantonner chacun dans son coin, occupé à réinventer le monde et à refaire l'univers. L'approche macroscopique bien comprise est un outil qui permet de voir non seulement le « bobo » derrière la gale mais l'homme derrière la maladie à condition, bien sûr, que ce soit l'homme qui doive intéresser la formation des maîtres. Par ce biais, l'éducation aux valeurs deviendra l'axe central de la formation, l'inspiration et le contrôle des activités pratiques.

Troisièmement, un nouvel effort pour écouter et pour répondre aux appels du milieu. En matière de formation des maîtres, l'ère de la « vérité venue d'en haut » est révolue. Ce n'est pas que la vérité considérée en elle-même ne soit plus, *in se*, un idéal à atteindre. Plutôt, c'est que le monde n'est plus au temps de l'idéal; il est fait de *hic et nunc*, de *NOW*, comme le décrit si bien Gérard Marier²². Le formateur de maîtres a beau « objectifier », « modeler », planifier, théoriser de la façon la plus parfaite, tout cela est désormais condamné d'avance à l'échec ou à l'inefficacité la plus totale. Il faut partir du milieu — que cela soit bon ou mauvais, vrai ou faux, lent, régressif, réactionnaire, conservateur, etc. — c'est l'unique voie qui débouche sur des solutions concrètes possibles. Tout le monde se voit et se reconnaît des droits de parole en matière d'éducation aujourd'hui. Cela est peut-être ridicule. Soit! Mais cela est. Et tant et aussi longtemps que chacun ne se sentira pas satisfait et respecté dans

l'expression de « son mot », la formation des maîtres restera marginale. De toutes façons, les choses ne peuvent guère être pires qu'elles ne le sont actuellement. De nombreuses études américaines n'ont-elles pas suffisamment démontré que les attitudes des maîtres ne sont *aucunement* modifiées par leur formation professionnelle. Au contraire, elles semblent être toutes acquises *avant* l'inscription à l'Université...

Quatrièmement, s'ouvrir les yeux sur ce qui se passe ailleurs. Les études, les recherches et les expériences sont nombreuses et riches en renseignements très utiles qui pourraient nous servir au Québec. Je pense à l'Unesco, à l'OCDE, à la Fondation européenne pour la culture, aux travaux réalisés aux États-Unis, en Suède, en Grande-Bretagne, au Japon, en Finlande, en Belgique, etc. Pourquoi ne pas s'inspirer des analyses de problèmes qui sont communs à tous ceux qui s'intéressent à la formation des maîtres? Il ne s'agit pas d'imiter les projets de Harvard ou de Cornell, par exemple, mais d'en prendre conscience comme du « James Report » en Grande-Bretagne, de l'étude de Ford sur les *Universities and Teachers' Colleges*, de celle de Takakura pour l'OCDE et de Yates pour l'Unesco, etc.

Enfin, un certain sens des réalités. Il ne s'agit pas d'empêcher les idées nouvelles, les expériences et les projets mais de les ancrer dans la mesure. Autrement dit, il faut ajouter des pieds aux nuages. La formation des maîtres n'a pas à changer la société. Elle doit simplement aider à améliorer des hommes et à donner un peu de bonheur. Or le bonheur de l'homme doit être fait pour des hommes. Et le bon maître travaille en ce sens. Et qu'est-ce que c'est qu'un bon maître? « Tout n'est pas que mystère, là-dedans. Chacun sait au fond, ce que c'est qu'un bon maître » écrit Jean-Paul Desbiens, « ceux qui savent et ceux qui aiment²³ ».

un projet à long terme — des centres d'évaluation

Il n'y a pas grand-chose qui n'ait pas été tenté ou pensé en matière de formation des maîtres. Pourtant, les nouvelles attentes quant au rôle du maître de demain appellent encore quelque chose de tout à fait différent. C'est ce à quoi nous pensons lorsqu'il est question de centres d'évaluation. L'idée des centres d'évaluation a pris naissance en Allemagne lors de la deuxième guerre mondiale. Dans le but de combler leur manque grandissant de bons pilotes, les Alle-

mands créèrent des « centres d'évaluation des futurs pilotes ». À partir de qualités reconnues, identifiées et inventoriées touchant la définition d'un « bon » pilote, les responsables cherchèrent, par une série d'activités bien orchestrées, à reconnaître les individus qui, dans un groupe donné, possédaient les habiletés en question. À la fin des années 1950, les Américains appliquèrent cette idée au monde des affaires dans le but d'aller chercher les « meilleurs candidats ».

La création de centres d'évaluation pourrait jouer ce rôle de dépistage dans la préparation des maîtres. Autrement dit, à partir de qualités et d'habiletés définissant ce qu'est un « bon maître », des programmes d'activités seraient organisés en fonction des candidats intéressés. Bien sûr, la mise en place d'instruments adéquats et valides ne peut se faire du jour au lendemain. Il faudra du temps, beaucoup d'énergie et de collaboration à tous les niveaux. Sur-tout, il faut y penser.

L'auteur est professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières, en congé pour prêt de services auprès du Conseil supérieur de l'Éducation. Ce texte est tiré d'une communication présentée à l'ACFAS en mai 1977.

- * Mgr François-Xavier Ross. *Manuel de pédagogie théorique*. Québec, Charrier et Dugal, 1916.
- 1. R. Vinette. *Pédagogie générale*. Montréal, Édition du Centre de psychologie et de pédagogie, 1948, p. 43.
- 2. *Le Devoir*, 13 novembre 1976, cité dans Bernard Jasmin, « Le malaise de l'enseignement », *Prospectives*, février 1977, p. 17.
- 3. « Contrôler, évaluer, analyser les institutions d'enseignement », *Prospectives*, février 1977, p. 3.
- 4. « La Prospective et le maître » dans *L'Éducation dans un Québec en évolution*. Québec, Presses de l'Université Laval, 1966, pp. 190-191.
- 5. « L'État et les besoins de l'Éducation ». C.S.E. *Rapport d'activités 1975/1976*, p. 24.
- 6. « Avis du Conseil supérieur de l'Éducation sur une politique de la « formation des maîtres ». *Rapport d'activités 1967/68 — 1968/69*, p. 252.
- 7. « L'organisation de la formation des maîtres », CEQ, octobre 1973, p. 6.
- 8. Règlement # 4 relatif au permis et au brevet d'enseignement, Québec 30 mars 1966.
- 9. « Loi et règlements », Université du Québec, 1971-72, art. 13 et 30.
- 10. *Prospectives*, avril 1974, p. 96.
- 11. « Avis sur le programme de maîtrise en enseignement de l'Université du Québec à Chicoutimi, mars 1972, p. 3.
- 12. *Prospectives*, avril 1974, pp. 87-92.
- 13. « L'activité éducative », C.S.E. *Rapport d'activités 1969/70*, pp. 1-77.
- 14. « L'école élémentaire et l'éducation de masse », dans *l'École pour tous*, Université Laval, Beauchemin, 1968, p. 76.
- 15. *ibid.*, p. 66.
- 16. B. Jasmin, « L'école secondaire de demain », dans *l'École pour tous*, Université Laval, Beauchemin, 1968, p. 86.
- 17. *Prospectives*, février 1977, pp. 16-22.
- 18. A. Paré, *op. cit.* p. 80.
- 19. Bernard Jasmin, *op. cit.* p. 96.
- 20. C.S.E. *Rapport d'activités 1965/66 — 1966/67*, pp. 3-67.
- 21. *ibid.*, p. 45.
- 22. G. Marier. *La Révolution scolaire*, Montréal, Éditions du Jour, 1972.
- 23. « Le Tableau noir », *op. cit.*, pp. 92 et 90.