Zeitschrift: Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 69/1978 (1978)

Artikel: La formation des maîtres primaires : présentation d'une expérience vaudoise

Autor: Bettex, François

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-116706

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 15.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

La formation des maîtres primaires: présentation d'une expérience vaudoise

par François Bettex

1. Remarques générales

Lorsque le Grand Conseil vaudois vota, en septembre 1976, les nouvelles dispositions légales pour la formation des maîtres primaires, il donna la préférence à ce qu'il est convenu d'appeler aujourd'hui la voie fractionnée: formation de culture générale au gymnase, puis formation professionnelle dans une école normale, celle-ci d'une durée de deux ans.

Mais en même temps ce vote signifiait l'abandon du système en vigueur, dit de la voie intégrée, qui se déroule dans une école normale de quatre ans, où sont dispensées les deux formations.

On pouvait croire que ce changement était essentiellement de structure, imposé, comme nous le verrons, par l'évolution de l'enseignement secondaire vaudois. Il était en réalité plus profond, dans la mesure où il contraignait les responsables de la formation des maîtres primaires à redéfinir leur action. En effet, abandonnant à leurs collègues du gymnase le soin d'enseigner les mathématiques, la littérature, l'histoire, etc., ils se trouvèrent dans l'obligation de déterminer, à l'intérieur d'un nouveau cadre, ce qui peut et doit entrer dans une formation propre au métier d'instituteur. Trois espèces de conditions leur étaient imposées:

- des conditions légales, qui résultaient de la modification adoptée par le Grand Conseil (durée des études, mode d'admission);
- des conditions liées aux études antérieures, c'est-à-dire, dans le cas précis, aux études gymnasiales;
- des conditions suscitées par la formation elle-même, laquelle a ses propres limites, indépendantes des espoirs mis en elle.

La relation qui va suivre présentera la genèse du projet, puis les divers travaux et leurs résultats actuels. Les premiers rapports intermédiaires nous inciteront à quelques réflexions, qui infléchiront peut-être certaines des hypothèses initiales.

La mise en place du projet est prévue pour l'année scolaire 1981–1982. On peut donc constater que cinq années se seront écoulées entre le moment de la décision politique et celui de son application. Cette durée rend compte de la difficulté des obstacles rencontrés, même si elle s'explique, en

partie, par le fait que les personnes chargées de réaliser le projet n'y peuvent consacrer qu'une partie de leur temps.

Ajoutons cependant que la plupart des difficultés ne sont pas inhérentes aux principes du projet, mais aux modalités de transition, qui devront permettre de passer, sans trop de heurts, de l'ancien au nouveau système.

2. Préparation du projet

Le texte de l'exposé des motifs, sur lequel se déterminèrent les députés en 1976, fut préparé par une commission désignée à l'origine pour étudier toutes les questions de formation des maîtres en relation avec la réforme scolaire vaudoise. Dès 1971 quelques membres de ce groupe commencèrent à élaborer un projet de formation fractionnée des maîtres primaires. Ils s'inspirèrent pour une partie de l'expérience vaudoise des Classes de formation pédagogique *, pour une autre partie des premiers textes rédigés par la Commission « Lehrerbildung von morgen » **, à laquelle appartenait le directeur de l'une des Ecoles normales du canton.

Le choix de la voie fractionnée, aux dépens de la voie intégrée, était évidemment capital, et s'il fut influencé par les conditions que l'on vient de citer, d'autres éléments ensuite renforcèrent sa justification: pléthore des maîtres primaires, qui exigeait un recrutement plus limité, mauvaise qualité du recrutement traditionnel, éclatement de l'Ecole normale par suite du développement de la formation professionnelle, etc.

Pour l'instant, bornons-nous à dire que les personnes de la commission initiale étaient des directeurs et des doyens d'écoles normales, des représentants du Service de l'enseignement primaire, ainsi que des maîtres désignés par la Société pédagogique vaudoise. Quelques-unes n'imaginaient peut-être pas que leur activité de commissaire aboutirait, dix ans plus tard, à la naissance d'une nouvelle Ecole normale. Elles ont l'excuse qu'une recherche, fût-elle mandatée par le chef du Département, peut n'avoir qu'un caractère exploratoire et qu'à ce titre elle n'aboutit pas nécessairement à une réalisation. Cela est d'autant plus vrai que vers les années 70 il était assez banal, dès qu'une proposition de réforme était avancée, qu'une commission d'étude fût constituée.

Néanmoins rendons hommage à ce premier groupe de travail: de ses rapports, publiés en 1973 et repris en 1975, furent extraits les principaux arguments et lignes directrices de l'exposé des motifs remis aux députés au cours de l'été 1976.

* Classes de formation pédagogique: voir plus loin, sous chiffre 3.

** Commission « Lehrerbildung von morgen »: commission désignée par la Conférence suisse des chefs des départements d'instruction publique, chargée d'étudier les principes susceptibles d'inspirer les projets de réforme de la formation des maîtres dans les différents cantons; cette commission était constituée en majorité de directeurs d'écoles normales, mais comprenait aussi des représentants d'instituts de recherche ainsi que des délégués des associations professionnelles d'enseignants.

3. Les Classes de formation pédagogique

La très grave pénurie des maîtres dont souffrit l'école primaire durant les années 60 eut pour effet que le Gymnase et l'Ecole normale cessèrent de s'ignorer tout à fait, dans la mesure où ces deux institutions avaient estimé, jusque-là, appartenir à deux univers scolaires d'essences totalement différentes. Certes, depuis longtemps, l'Ecole normale accueillait chaque année des gymnasiens isolés, parfois déjà porteurs d'un certificat de baccalauréat. Mais il s'agissait là de cas aberrants, que l'on expliquait de façons diverses, selon que l'on était de la rive gauche ou de la rive droite du Flon.

Dès les années 60, la perspective d'un gagne-pain assuré dans l'enseignement primaire commença d'attirer un grand nombre de bacheliers, qui avaient la possibilité d'obtenir le brevet d'instituteur en une année: ils suivaient pour cela les cours de la dernière année de l'Ecole normale. Le mouvement avait été amorcé dix ans auparavant, à un moment où l'enseignement secondaire offrait moins de postes qu'il n'y avait d'étudiants dans les facultés des lettres et des sciences.

Mais nous pensons que le marché du travail ne fut pas à lui seul déterminant. L'évolution des esprits à l'égard de l'enseignement secondaire, l'atténuation des préventions sociales à l'égard des études longues, qui se transforma très vite en une revendication du droit aux études, ainsi que les mesures prises par l'Etat pour faciliter financièrement l'accès au Collège, tout cela eut pour effet d'accroître les effectifs des gymnasiens sans pour autant augmenter, dans les mêmes proportions, les vocations universitaires, de quelque nature que celles-ci puissent être.

A l'Ecole normale les bacheliers arrivèrent bientôt si nombreux que l'on jugea préférable de les regrouper dans une classe à part; on cessa de les répartir parmi les normaliens de dernière année. On établit à leur intention un programme sur mesure, constitué durant le premier semestre de cours théoriques (orthographe et grammaire françaises, mathématiques, chant, dessin, travaux manuels, didactiques diverses) et durant le deuxième semestre de stages et exercices divers. Dès 1968 ces classes de bacheliers reçurent l'appellation de « Classes de formation pédagogique ». Par suite de manque de locaux à l'Ecole normale on décida, cette même année, de les loger dans un bâtiment indépendant.

Nous ne retracerons pas l'évolution ultérieure de ces Classes de formation pédagogique, dont le nombre des élèves s'accrut rapidement, pour atteindre la centaine en section des instituteurs et des institutrices. De son côté la section des maîtresses pour classes enfantines et semi-enfantines reçut bientôt, chaque année, une trentaine de candidates. Le stade suivant fut celui de l'ouverture de Classes de formation pédagogique à l'Ecole normale d'Yverdon.

Ainsi le projet d'une formation fractionnée des maîtres primaires n'était, en terre vaudoise, pas le fait exclusif d'un groupe de commissaires théoriciens. En réalité une telle voie fractionnée existait et fournissait à l'école primaire, chaque année, un tiers de ses nouveaux maîtres. Mais ce qui n'était pour les uns qu'un dispositif temporaire, destiné à pallier les effets de la pénurie des maîtres, devenait pour les autres un modèle que l'on jugeait mieux adapté aux idées nouvelles sur la formation des maîtres.

4. L'Ecole normale traditionnelle

Il n'est pas dans notre propos d'analyser cette institution jusqu'à établir un bilan qui en énumérerait les qualités et les défauts. Afin d'expliquer le choix de la formation fractionnée, aux dépens de la voie intégrée que représentait l'Ecole normale traditionnelle, pour expliquer aussi les choix ultérieurs qui donnent, peu à peu, le profil de la nouvelle Ecole normale, une connaissance même sommaire des structures et des moyens de l'Ecole normale traditionnelle est cependant nécessaire.

Très brièvement nous tenterons de la décrire sous trois aspects:
- celui du recrutement des élèves;
- celui de la formation générale ou théorique;
- celui de la formation pratique ou strictement professionnelle.

Recrutement

L'Ecole normale admettait ses élèves sur concours, à la fin de la scolarité obligatoire. Les épreuves portaient sur les connaissances et les aptitudes en langue maternelle et en mathématiques. Elles étaient établies, mais pas exclusivement, d'après les programmes enseignés dans les Classes supérieures, c'est-à-dire les classes qui reçoivent les meilleurs élèves des trois ou quatre années terminales de l'école primaire.

Ces dispositions n'empêchèrent pas, dès les années 60 surtout, les élèves des collèges de se présenter, eux aussi, à ce concours. Le contraire eût été étonnant, puisque le nombre des enfants admis dans les collèges avait augmenté à la suite d'une réforme de l'école secondaire. Depuis cette date, les collèges et les écoles supérieures se faisaient une concurrence qui, pour n'être pas ouverte, n'en était pas moins devenue réelle.

On estimait, en comparant les élèves issus des deux types d'écoles, que ceux qui sortaient des Classes supérieures étaient mieux préparés aux épreuves d'orthographe et d'arithmétique. Aussi, puisque un nombre grandissant de leurs élèves se présentaient au concours, plusieurs collèges se mirent à organiser des cours spéciaux dans ces deux disciplines. Lors des derniers concours d'admission de l'Ecole normale traditionnelle, les collégiens et les élèves des Classes supérieures furent admis en proportions à peu près égales.

Mais cette double origine des élèves devint rapidement une source de difficultés pour les maîtres de l'Ecole normale, dont l'enseignement, en mathématiques par exemple, était une répétition de celui dispensé dans les collèges.

De plus les épreuves d'admission, fondées sur les acquis dans les Classes supérieures, ne sélectionnaient pas toujours les qualités requises pour réussir ensuite à l'Ecole normale, où les programmes avaient tendance à se rapprocher de ceux de l'enseignement secondaire (collège et gymnase). Cependant on remarquait aussi que les anciens élèves des Classes supérieures, même s'ils éprouvaient des difficultés pour suivre certains cours de l'Ecole normale, de géométrie notamment, retrouvaient, au moment de leur entrée dans la vie professionnelle, une plus grande expérience de l'école primaire par rapport à leurs camarades venus des collèges.

En conclusion, le concours d'admission à l'Ecole normale était l'objet de discussions où l'on opposait souvent les aptitudes intellectuelles ou scolaires aux qualités proprement pédagogiques des individus, où s'affrontaient aussi, d'une manière mesquine et peu constructive, les partisans de la formation primaire à ceux de la formation secondaire. Cela nous fait dire que le recrutement des élèves de l'Ecole normale créait des difficultés dont l'origine était autant dans l'incohérence des structures scolaires vaudoises que dans le concours d'admission lui-même.

Formation générale ou théorique

Les textes du XIXe siècle et du début du nôtre ne laissent aucune hésitation: les Ecoles normales ont été créées puis perfectionnées avec le souci dominant d'augmenter et d'améliorer les connaissances des futurs maîtres. L'étude récente d'A. Veillon: « Les origines des classes primaires supérieures vaudoises », exhume des rapports sur l'école vaudoise au milieu du siècle dernier: chaque fois qu'il y est fait allusion à l'ignorance des instituteurs, le remède préconisé est une meilleure formation générale à l'Ecole normale. Jamais, à notre connaissance, on n'eut l'idée de modifier le recrutement des maîtres.

De ses origines, l'Ecole normale traditionnelle, aujourd'hui encore, garde des traces. S'étant adaptée à un type d'élèves défini par le mode de recrutement décrit plus haut, elle était devenue, par les enseignements généraux qu'elle donnait, une sorte d'établissement de promotion pour les élèves à qui le gymnase, pour des raisons diverses, avait été refusé. En effet, au fil des années, les programmes de l'Ecole normale (français, mathématiques, histoire, sciences) s'étaient rapprochés de ceux du gymnase. Malgré quelques discours d'intentions, peu des maîtres enseignant ces disciplines à l'Ecole normale parvenaient à colorer celles-ci d'une teinte socio-pédagogique.

On n'en peut dire autant des disciplines artistiques, et de l'éducation physique. Tant par la place importante qui leur a été accordée dans le plan d'études que par l'orientation pédagogique qui leur a été donnée durant toute la durée de la formation, ces branches ont reçu dans les Ecoles normales un statut très différent de celui qui leur était fait traditionnellement dans les collèges et les gymnases.

Aussi sommes-nous tentés de ranger la musique, le dessin, le modelage, l'éducation physique, les travaux manuels, l'instruction religieuse et l'écriture parmi les disciplines de la formation professionnelle, alors même qu'elles peuvent n'avoir, dans un autre établissement scolaire, aucun caractère préprofessionnel.

Arrivé à ce point de notre exposé, nous ne pouvons nous empêcher de constater que l'évolution de l'Ecole normale a rapproché celle-ci du Gymnase quant aux disciplines intellectuelles, avec les restrictions qu'il faut faire à propos du type d'élèves recrutés, mais qu'elle l'en a éloigné quant aux disciplines artistiques, dont la place est restée très modeste dans l'école secondaire. L'Ecole normale est ainsi devenue l'établissement scolaire où ces enseignements ont été mis en valeur plus que dans nul autre.

On peut donc comprendre que la nouvelle Ecole normale, laquelle, par sa définition même, n'est plus en mesure de privilégier autant les disciplines

artistiques et l'éducation physique, ne soit pas accueillie avec grand enthousiasme par ceux qui les défendent.

Formation professionnelle

On entend par formation professionnelle tous les enseignements spécifiques à la formation des maîtres, psychologie, pédagogie, didactiques spéciales, etc., ainsi que les exercices pédagogiques sous leurs diverses formes, exercices d'application et stages.

Or c'était un sujet d'étonnement pour qui n'avait pas été élève de l'Ecole normale de découvrir combien peu nombreux y étaient ces enseignements et exercices, alors même qu'elle était rangée parmi les écoles dispensant une formation professionnelle.

Cet état de fait n'a pourtant rien de surprenant. Nous l'avons déjà dit, l'Ecole normale date d'une époque où le maître d'école était identifié au savoir. En donnant le savoir au futur maître on lui conférait, du même coup, l'autorité magistrale. De plus il importait que ce savoir fût donné dans une institution destinée à cet effet, d'où la méfiance que nous avons parfois constatée chez des responsables de la formation des maîtres à l'égard du savoir dispensé dans d'autres écoles que l'Ecole normale.

Ainsi, à l'origine, connaître la matière tenait lieu tout à la fois de méthodologie générale et de didactique spéciale, et lorsque ces disciplines acquirent droit de cité, il fallut, sous peine d'allonger la formation, bousculer le plan d'études initial, ce qui n'alla pas sans déchirements.

Cette introduction et le développement qui suivit des branches de formation professionnelle au sens strict est une des causes générales qui a contraint les écoles normales à se réorganiser. Dans quelques cantons l'allongement des études à l'Ecole normale à cinq, voire six années, a été une réponse à ce défi.

5. Principes de la nouvelle Ecole normale vaudoise

En prenant parti, comme il le fit en septembre 1976, le Grand Conseil donnait son accord plus à des principes qu'à une école dont il ne pouvait connaître ni la grille-horaire ni l'organisation interne. Ces principes étaient les suivants:

a) amélioration du recrutement au point de vue de la formation générale;

b) choix professionnel moins précoce;

c) meilleures conditions pour la formation professionnelle;

d) possibilité de réorientation des candidats inaptes à l'enseignement, grâce au titre obtenu précédemment au gymnase.

A cela s'ajoutait — mais c'était une circonstance locale — l'avantage qu'il y avait à trancher entre l'Ecole normale et les Classes de formation pédagogique, dont la coexistence était bénéfique en période de pénurie de maîtres, mais qui pouvait devenir une source de conflits en cas de pléthore.

Ce sont les deux principes touchant à l'âge du choix professionnel ainsi qu'aux meilleures possibilités de réorientation qui parurent influencer le

plus les députés. L'amélioration du recrutement ainsi que l'amélioration des conditions de formation professionnelle furent des arguments peu utilisés. On retrouve là un phénomène auquel nous assistons de plus en plus fréquemment: en discussion publique ou politique, les motifs d'ordre pédagogique ont un faible pouvoir sur l'opinion; ils peuvent même aller à des fins contraires. En revanche, ce qui a trait aux débouchés professionnels est fortement pris en considération.

Ainsi il fallut, dès lors que le gymnase devenait un passage obligé vers la nouvelle Ecole normale, offrir la garantie que les élèves les plus doués des Classes supérieures aient accès sans trop de difficultés au Gymnase. Une des premières tâches qui revint au département, après le vote du Grand Conseil, fut en effet de mettre en place un dispositif de raccordement entre les Classes supérieures et le Gymnase.

La remarque qui suit devrait être un avertissement pour les gens d'école. A aucun moment, lors des discussions au Grand Conseil ou ailleurs, lorsqu'il fut question de remplacer l'Ecole normale traditionnelle par une nouvelle institution, on ne recourut, afin de s'opposer au changement, à la valeur pédagogique de l'ancienne formation. Celle-ci semblait n'avoir, aux yeux de ses défenseurs, qu'une seule qualité: elle préparait de bons directeurs de chorales.

Or nous avons la conviction que l'Ecole normale traditionnelle a été une pépinière de très bons maîtres. Comment faut-il alors interpréter le mutisme des députés à cet égard? Ce silence, à notre avis, doit être un signal d'alarme. Il s'adresse, nous le pensons, à l'ensemble de l'école, laquelle, aujourd'hui, succombe sous les promesses qui n'ont pas été réalisées et les espoirs qui ont été déçus. Nous avons le sentiment que la réforme de l'Ecole normale, dans l'esprit de ceux qui l'ont défendue, a été jugée comme un acte nécessaire pour améliorer l'école. Mais ce fut plus un reproche implicite adressé à des maîtres et à une institution qui ne répondaient pas à l'attente du public qu'un appui donné à un changement pédagogique.

6. Lignes générales du projet

Dès le début de ses travaux, la commission fit siennes quelques hypothèses dont elle souhaitait, en priorité, étudier l'application. Nous les énumérons ici, pour ensuite reprendre chacune d'elles, en relatant comment elles ont pu être confirmées ou infirmées par les groupes de travail à qui elles ont été confiées:

- grille-horaire allégée par rapport aux grilles-horaires en usage, dans le but de permettre des rattrapages individualisés et des travaux personnels d'élèves;
- cahier des charges global pour les formateurs, comprenant non seulement des tâches d'enseignement, mais aussi des activités au Centre de perfectionnement, au Service de l'enseignement primaire, etc.;
- conditions d'admission liées à des titres seulement;
- évaluation régulière des étudiants dans toutes les disciplines et évaluation continue des exercices pédagogiques;
- liaison étroite entre les enseignements théoriques et pratiques.

Grille-horaire

D'emblée cet objet donna lieu à de vifs débats, qui dépassèrent vite les limites de la commission. Ils furent provoqués, ce dont personne ne s'étonnera, par les dotations horaires attribuées aux différentes disciplines, et ils prirent un tour passionné lorsque furent en cause les disciplines artistiques ainsi que l'éducation physique.

La commission avait le souci de maintenir une grille-horaire de vingt-cinq heures hebdomadaires d'enseignement collectif et obligatoire. Or la grille-horaire de l'Ecole normale traditionnelle comptait en moyenne, c'est-à-dire avec quelques variations selon les années d'études, trente-cinq heures hebdomadaires. Si la réduction, en passant du système ancien au nouveau, n'avait guère de signification pour les disciplines de formation générale, puisque celles-ci se trouveront dorénavant contenues dans le plan d'études des gymnases, en revanche elle était très contestée par les maîtres des disciplines artistiques. Nous avons dit plus haut combien ces branches étaient richement dotées dans l'Ecole normale traditionnelle alors qu'elles sont presque totalement absentes dans les gymnases.

Prenons l'exemple de la musique: sa dotation totale passe de quatre cents heures à moins de cent. Apparut ainsi au grand jour l'un des plus sérieux points d'accrochage entre les partisans des deux systèmes de formation. Ceux de la formation fractionnée estiment que des études secondaires complètes, jusqu'au baccalauréat ou au diplôme de culture générale, dispensent des connaissances générales suffisantes pour qu'ensuite la formation professionnelle des maîtres primaires puisse être pratiquement réduite aux connaissances et aux techniques spécifiques à la carrière d'enseignant: dans ce cas les cent heures de musique sont une préparation à l'enseignement de la musique, les connaissances musicales ayant été, elles, acquises au cours de la scolarité antérieure. Les partisans de la voie intégrée, de leur côté, estiment qu'il appartient à l'Ecole normale de donner des connaissances que ni la scolarité obligatoire ni le gymnase ne sont en mesure d'offrir. Nous retrouvons ici la conception traditionnelle d'une Ecole normale en quelque sorte « unique en son genre », aussi bien pour la formation professionnelle, ce que personne ne peut lui contester, que pour la formation générale. De cette dernière affirmation il découlerait qu'il y a « la » musique, « le » dessin, « la » formation religieuse des futurs instituteurs, d'une espèce différente de celle pratiquée dans les autres établissements scolaires.

Il serait maladroit de rouvrir ici des plaies en voie de se cicatriser. Mais par souci d'honnêteté nous devons dire à quoi le nouveau type de formation nous contraint. Dans l'ancien système, étant donné le temps dont on disposait pour former les maîtres, on pouvait plus ou moins superbement ignorer ce que les écoles antérieures avaient enseigné. Les formateurs de la nouvelle Ecole normale se trouveront dans l'obligation de prendre en compte ce que leurs collègues des autres écoles (Classes supérieures, collèges, gymnases) auront enseigné précédemment. Ils pourront alors avoir deux attitudes possibles. Choisissons à nouveau l'exemple de la musique.

Les étudiants qui entreront à l'Ecole normale seront vraisemblablement d'un niveau inférieur à celui qu'avaient les élèves de l'Ecole normale traditionnelle après deux ou trois années de formation. Ce niveau, relative-

ment bas, explicable par les conditions de l'enseignement de la musique à l'école primaire puis à l'école secondaire, pourra être considéré comme une donnée déterminante à laquelle on estimera que l'Ecole normale devra s'adapter. Dès lors l'Ecole normale jugera qu'il ne sera plus nécessaire, comme auparavant, de donner aux futurs instituteurs une formation musicale très poussée. Ou bien ce même niveau médiocre donnera lieu à une analyse des enseignements de musique antérieurs, avec la constatation qu'ils pourraient être améliorés. Dès lors l'Ecole normale maintiendra son niveau d'aspiration, mais agira en même temps sur les autres écoles, en les incitant à modifier leurs grilles-horaires ou à utiliser de meilleures méthodes d'enseignement. Les maîtres et les responsables de la future Ecole normale sont en voie d'adopter la deuxième attitude, qui entraînera une concertation obligée entre les enseignants de tous les degrés.

Nous présentons ici la grille-horaire telle qu'elle a été arrêtée finalement pour la section des instituteurs et institutrices. Elle sera appliquée dès 1981, à titre expérimental d'abord. Nous indiquons également le nombre de semaines par année durant lesquelles cette grille sera en vigueur, ainsi que le nombre des semaines qui seront consacrées à des activités particulières (camps sportifs, étude de l'environnement, entraînement à l'utilisation des techniques audio-visuelles, semaines d'évaluation, etc.).

			Totaux	
	1re année	2e année	1re année	2e année
GROUPE I				
Pédagogie générale	2	2		
Méthodologie générale	2	2		
Psychologie	2	2	6	6
GROUPE II				
Mathématique	2	2		
Allemand	1	1		
Français	3	3		
Histoire, géographie, science	2	2		
Micro-enseignement et exercices d'application	2	2	10	10
GROUPE III				
Musique	3	3		
Dessin-modelage	2	2		
Travaux manuels-couture	2	1		
Histoire biblique	1	1		
Connaissance du monde	2	2		
Education physique	3	3	13	12
GROUPE IV				
1 branche à option	2	2	2	2
Total			31	30

Le décompte des semaines de travail s'établira de la façon suivante:

Nombre de semaines de stage probatoire	2
Nombre de semaines de stage première année	3
Nombre de semaines de stage deuxième année	12
Nombre de semaines spéciales* (sur 2 ans)	10
Nombre de semaines d'enseignement	*49*
Nombre total de semaines de travail sur 2 ans (2 × 38)	76

Ces 49 semaines d'enseignement de 26 heures chacune donnent un total de 1274 heures d'enseignement.

Cahier des charges des formateurs

Tant que l'Ecole normale était un gymnase pour instituteurs, dans lequel se glissaient en dernière année quelques activités proprement didactiques, il était logique que les formateurs fussent assimilés à des maîtres de gymnase. Compte tenu de cela, leur cahier des charges était rédigé en termes d'heures d'enseignement. Le maître licencié universitaire, chargé d'enseignements généraux à l'Ecole normale, avait par conséquent 22 heures d'enseignement à son horaire, tandis que le maître porteur d'un brevet pour l'enseignement primaire et responsable des disciplines dites spéciales (musique, travaux manuels, application pédagogique, etc.), assimilé à un maître de collège, avait un horaire de 25 heures hebdomadaires.

Des difficultés surgirent lorsque des activités pédagogiques supplémentaires (information pédagogique, stages, etc.) furent introduites. Confiées aux maîtres spéciaux, et parmi ceux-ci particulièrement aux maîtres d'application, elles vinrent gonfler leur cahier des charges. On y apporta partiellement remède en attribuant à ces enseignants des heures supplémentaires rétribuées. En revanche on ne connaissait pas la recette qui permît à ces maîtres d'allonger la durée des journées de travail. Ceux-ci furent donc contraints de s'absenter de plus en plus de la classe d'application dont ils étaient les maîtres titulaires.

Aussi le projet vaudois prévoit-il l'application des deux principes suivants:

- le cahier des charges des formateurs inclura, non seulement les tâches d'enseignement (rattrapages et appuis compris), mais aussi les séminaires de concertation, les visites durant les stages et certains travaux confiés aux formateurs des Ecoles normales par les Centres de perfectionnement et le Service de l'enseignement primaire;
- on créera une nouvelle catégorie de formateurs, les maîtres de didactique et les mentors, ce qui aura pour conséquence de limiter le travail du maître d'application à celui d'un maître titulaire entièrement responsable de sa classe.

Quelques-uns des maîtres d'application de l'ancienne Ecole normale choisiront vraisemblablement d'occuper, dans la nouvelle formation, un poste de maître de didactique ou de mentor. Leur expérience, souvent acquise au cours de nombreuses années, leur permettra de remplir parfaitement leur nouvelle fonction. Néanmoins, dans la perspective d'un

* Elles comprennent notamment: examens, camp de ski, formation aux MAV, etc.

avenir plus éloigné, le projet prévoit que les postes de maîtres de didactique soient confiés à des licenciés universitaires possédant une expérience suffisante de l'enseignement primaire.

Conditions d'admission

Le nouveau texte légal ne fixant que des conditions de titre à l'entrée (baccalauréat vaudois, ou maturité fédérale, ou diplôme de culture générale vaudois), l'admission à la nouvelle Ecole normale ne donnera plus lieu, comme auparavant, à la mise en place d'un système de concours. Néanmoins les responsables de la formation ne peuvent éluder l'éventualité d'une pléthore à l'entrée. Il appartiendra alors à l'autorité cantonale de décider si elle maintient dans de telles circonstances l'application stricte du texte légal ou si elle se donne les moyens de rendre plus sévères les conditions d'admission, en instituant par exemple une série d'épreuves sélectives auxquelles seraient soumis tout ou partie des candidats.

Se trouve ainsi posée la question de la responsabilité qu'a l'Etat à l'égard de ceux qu'il forme: se trouve-t-il tenu, à la fin de la formation, de fournir du travail aux personnes à qui il a décerné un brevet d'instituteur?

Il existe un argument très gênant qui s'oppose à une sélection par concours. En effet, nous ne connaissons aucune épreuve dont le caractère sélectif opère d'une manière satisfaisante sur les qualités pédagogiques des candidats. Le plus souvent les épreuves utilisées en semblables circonstances favorisent les personnes les plus douées scolairement. Compte tenu de cela, ne vaudrait-il pas mieux prendre en considération les résultats obtenus au gymnase?

Sur ce point, la commission qui prépare le projet n'a pas encore pris position. Jusqu'ici les psychologues consultés se refusent à utiliser des tests de personnalité en vue d'une sélection. Une autre possibilité subsiste: appliquer avec beaucoup de sévérité les critères d'évaluation en cours de formation. Mais cette mesure créerait dans l'Ecole normale un climat détestable, qui de plus serait en contradiction avec plusieurs autres aspects du projet.

Evaluation en cours de formation et conditions d'obtention du brevet

Comme on vient de le voir, le projet ne fixe aucune barrière à l'entrée, hormis celle du titre. Cela signifie qu'à l'admission aucun étudiant ne sera pénalisé du fait de la mauvaise qualité de ses études antérieures ou de lacunes dans sa formation. Les maîtres de la future Ecole normale seront par conséquent obligés de définir avec d'autant plus de rigueur les objectifs à atteindre à la fin de la première et de la deuxième année d'études. Pour la même raison ils seront tenus d'organiser des cours de rattrapage et d'utiliser une pédagogie active liée à un enseignement fortement individualisé.

Ainsi, tant à la fin de la première qu'à la fin de la seconde année, chaque élève aura à subir un contrôle dans toutes les disciplines figurant au plan d'études. Il devra obtenir chaque fois une note suffisante, sans qu'il puisse y avoir compensation entre les branches.

Mentionnons à part l'évaluation des aptitudes pédagogiques. Celles-ci seront soumises à une première évaluation au début des études déjà. On

souhaite ainsi déceler aussitôt après l'admission les traits de caractère jugés difficilement compatibles avec l'enseignement. Pour ce faire on placera les étudiants dans une classe pendant deux semaines, auprès d'un maître dont la tâche sera de les observer au cours d'exercices bien définis. Avant le stage les étudiants passeront des tests de personnalité. Après le stage ils participeront à un entretien avec des formateurs et un psychologue.

Stages, tests et entretiens pourraient déboucher sur des conseils de réorientation professionnelle, mais en aucune façon ils ne conféreraient force de décision pour renvoyer un étudiant.

Durant les études, ensuite, chaque exercice pédagogique, exercice en classe d'application, stage court, stage long, remplacement éventuel à la tête d'une classe, fera l'objet d'un rapport qui entrera dans le dossier de l'étudiant. C'est l'examen de ce dossier par un jury constitué des principales personnes ayant suivi l'étudiant qui déterminera la réussite ou l'échec pédagogique.

Cette évaluation des aptitudes pédagogiques suppose une formation identique pour toutes les personnes qui y participeront, ainsi que l'élaboration de documents ou grilles dont l'usage doit être codifié.

Liaison entre les enseignements pratiques et théoriques

Cette liaison est aujourd'hui la préoccupation majeure de tous ceux qui, à des titres divers, ont pour projet d'améliorer la formation des maîtres. Ce souci, certes, n'est pas nouveau. Mais jamais peut-être, autant qu'aujourd'hui, on ne l'a eu présent à l'esprit en organisant, jusque dans ses moindres détails, une Ecole normale.

A notre avis, et pour commencer, ce souci doit exister chez le directeur, chef d'orchestre de son établissement, qui constituera son Conseil de direction en y incluant les responsables de tous les secteurs de la formation: disciplines théoriques, mentors, organisation des stages, évaluation pédagogique, documentation.

Dans la mesure du possible le directeur, les doyens et les enseignants posséderont tout à la fois une formation théorique universitaire et une expérience de l'enseignement primaire. C'est ce que propose le projet vaudois.

Nous savons cependant que cette exigence n'est pas toujours facile à réaliser. En effet, à la relative rareté de la coïncidence « formation universitaire + expérience de l'enseignement primaire » s'ajoute le fait, assez souvent constaté, qu'elle ne donne pas toujours le résultat escompté, soit que l'ancien instituteur s'est mué en un théoricien ultra, soit encore qu'il manifeste à l'égard des autres universitaires une attitude partisane.

Aussi malgré le principe de la double origine, inscrit dans le projet, nous paraît-il nécessaire d'avoir beaucoup de souplesse dans le choix des personnes, et il ne faut pas craindre, dans certains cas, d'avoir autant confiance dans l'intelligence des gens que dans le formalisme des titres et des définitions administratives.

Dans cet ordre d'idée nous attachons une grande importance à la qualité des mécanismes de fonctionnement mis en place. Trop souvent, dans les Ecoles normales traditionnelles, se constituaient deux secteurs dont l'autonomie, de l'un par rapport à l'autre, pouvait devenir excessive: celui de

la formation générale et celui de la formation professionnelle. Les maîtres ne se rencontraient plus qu'à l'occasion de conférences plénières dont l'ordre du jour était surtout consacré à des questions administratives. Le maître chargé de la coordination des maîtres de stage, par exemple, pouvait n'avoir presque plus rien de commun avec le maître de psychologie ou celui de méthodologie générale.

La liaison entre la formation pratique et les enseignements théoriques passe donc inévitablement par des modes d'organisation essentiellement déterminés par la concertation, laquelle ne s'improvise pas et doit par conséquent être prise en charge par le Conseil de direction.

Enfin, la liaison entre les exercices pratiques et la formation théorique pose des problèmes délicats à propos des classes dites d'application. Ces dernières, au beau temps de l'Ecole normale traditionnelle, étaient des classes modèles avant d'être des classes d'exercices. Elles étaient tenues par des maîtres exemplaires, à qui on confiait, de surcroît, des tâches de formateur.

Le principe retenu par le projet vaudois de mettre à la disposition de l'étudiant, le plus fréquemment possible, un champ de manœuvre très semblable à celui qu'il connaîtra plus tard, conduira les formateurs à multiplier les passages dans ces classes, et cela à des fins diverses: démonstrations, analyse de leçons, illustration de principes théoriques, micro-enseignement, leçons partielles ou complètes données par les étudiants. Il apparaît d'ores et déjà, compte tenu de ces utilisations diverses, qu'on se trouvera devant la nécessité de distinguer deux types de classes d'application, les unes internes à l'établissement de formation ou à proximité immédiate, destinées aux exercices pour lesquels la concertation entre les différentes catégories de formateurs sera nécessaire (analyse de leçons, démonstrations, micro-enseignement), les autres externes à l'établissement, mais accessibles aux étudiants pour le temps d'une demi-journée. En plus de ces classes d'application, l'Ecole normale devra s'attacher des classes de stages. Ces dernières, comme les classes d'application du deuxième type, seront suffisamment nombreuses pour qu'elles ne soient pas trop sollicitées par les élèves maîtres. Une classe d'application ne devrait être mise à contribution que pendant une demi-journée, exceptionnellement une journée par semaine.

En définitive, le problème des classes d'application a plusieurs dimensions. Il y a en effet interférence entre le statut des maîtres qui en sont titulaires, le nombre et le type d'exercices imposés aux étudiants, le nombre des formateurs qui y sont intéressés, ainsi que le nombre de ces classes et leur situation géographique.

7. Remarques finales

1. Nous y avons fait allusion dans notre introduction, parmi les contraintes dont doivent tenir compte les formateurs, on ne peut oublier celles qui résultent des limites propres à la formation elle-même. Expliquons-nous.

Tout projet de formation des maîtres, immanquablement, commence par une énumération d'objectifs à la fois longue et ambitieuse. A en croire ces listes, l'instituteur serait le modèle des citoyens par toutes ses qualités sociales et civiques. Il serait aussi un décathlonien de la culture, non seulement par le nombre des disciplines pratiquées, mais aussi par le niveau

atteint dans chacune d'elles, car si ses performances n'atteignent pas la qualité exceptionnelle d'un spécialiste limité à un seul domaine, elles resteraient supérieures à celles d'un amateur de type courant. Enfin et surtout l'instituteur aurait l'intuition psychologique, la générosité viscérale et le don des diversités humaines qui l'empêcheraient de commettre tout impair à l'égard des enfants innombrables et toujours uniques qu'on lui confie.

Il est facile de montrer, en plaçant face à face une population d'instituteurs et l'immanquable liste des qualités, que peu d'individus de la première possèdent toutes les vertus de la seconde. Ne jetons pas la pierre aux maîtres, mais à ceux qui continuent de demander l'impossible. On le sait, à force de vouloir la lune on n'obtient même pas un morceau de pain. Aussi, dans toute Ecole normale, doit-on se poser les questions suivantes:

- Quelles sont les techniques indispensables que peuvent acquérir les maîtres durant leur formation, étant donné le temps et les conditions matérielles accordés à celle-ci ?
- Quelles sont les qualités, jugées innées ou acquises, dont on estime qu'elles échappent partiellement ou complètement à la formation et qui, par conséquent, devraient être présentes au moment de l'admission à l'Ecole normale ?
- Quelles sont les qualités et techniques que le maître peut acquérir ou parfaire au cours de ses premières années professionnelles ?

Ajoutons un bref commentaire à chacune des questions: la première doit être à l'esprit constamment des formateurs, non seulement pour qu'ils n'oublient pas un but prioritaire, mais aussi pour qu'ils ne prétendent pas atteindre des résultats qui sont hors de leur portée.

La deuxième question est évidemment en relation avec les conditions de recrutement et d'admission. Elle laisse entendre que la formation a des limites. Ses lacunes inévitables devraient trouver leur compensation sous la forme d'exigences initiales, au moment de l'admission. Le malheur est que nous ne sommes pas en mesure de contrôler à l'admission les exigences les plus importantes: absence de tendances sadiques par exemple, ou capacité minimum d'avoir de bonnes relations avec autrui.

La troisième question se rapporte à la formation continue, dont chacun parle, que tous revendiquent, mais que personne, à vrai dire, ne prend au sérieux. Ainsi, à propos des projets de plans d'études, aucun des formateurs vaudois n'a prévu qu'une partie des objectifs inventoriés pourraient être atteints au-delà de la formation initiale. Or on sait que la pleine maturité d'un enseignant est atteinte plusieurs années après son entrée dans la vie professionnelle. C'eût été déchoir, par rapport aux autres disciplines, que d'avoir moins d'heures dans la grille-horaire qu'elles au cours de la formation initiale, plutôt que d'obtenir une place substantielle dans la formation continue.

2. Notre deuxième remarque s'adresse à ceux qui reprochent aux formateurs, et aux pédagogues d'une manière générale, d'être devenus des techniciens. L'Ecole normale, déclare-t-on souvent, devrait avoir pour mission principale de susciter une attitude générale, un type d'hommes et de femmes qui jouiraient de la confiance unanime de la population. Au lieu de quoi elle paraît se livrer à mille et un apprentissages partiels, souvent très techniques, incompréhensibles aux profanes.

Nous avons dit plus haut combien nous avions été frappés par le silence presque général qui avait suivi le vote du Grand Conseil à propos de l'Ecole normale traditionnelle, dont on venait de décider la suppression, comme si une malédiction pesait sur elle. Nous restons persuadé que l'institution ne méritait pas cette désaffection. En revanche sa relation avec le pays reposait sur un malentendu. On continuait de penser que l'Ecole normale — et on ne fit rien pour démentir cette opinion — était un moule capable de donner forme à des êtres mythiques. Or, pas plus que l'école publique n'est en mesure d'engendrer l'égalité des chances pour chacun, l'Ecole normale ne peut produire l'incarnation des rêves divers et contradictoires que la population projette sur le maître idéal. Lorsqu'on prétend apporter le salut pour chacun et qu'au bout du compte il n'y a que l'imperfection ordinaire des hommes, la déception conduit vite à l'accusation. Aujourd'hui le devoir de l'Ecole normale est de définir ce qui est en son pouvoir et de déterminer ce qui ne l'est pas. Ceci, on le voit, n'est pas seulement un travail de technocrate.

3. Notre dernière remarque est une conclusion; elle fait suite immédiatement à la précédente.

S'il est des questions mal posées, à propos de la formation des maîtres, il en est d'autres que l'on est tenté d'éluder, au profit d'une technicité abusive. Une des plus importantes nous paraît celle-ci: à force d'enseigner au jeune maître, successivement, comment enseigner à lire, comment apprendre à observer, comment susciter l'initiative des élèves, ne construit-on pas, peu à peu, un Homo docens réduit à certaines compétences professionnelles certes nécessaires, mais dont l'existence, en dehors d'elles, reste volontairement floue, bref un être sur qui pèse une ambiguïté profonde ? N'y aurait-il pas de priorités à dégager, des qualités à mettre en valeur par rapport à d'autres, de manière que finalement le maître généraliste soit un être reconnaissable ?

Notre question, on s'en doute, même si elle est essentielle pour le formateur, s'adresse à l'école entière. Par les tâches que celle-ci endosse, toujours plus nombreuses, toujours plus ambitieuses et donc plus difficiles à réaliser, elle contraint les écoles de formation à des objectifs de plus en plus subtils, comparés à ceux d'une époque où l'école se contentait d'apprendre à lire, écrire et compter. Mais si l'œuvre d'assainissement dont il a été question dans la remarque précédente était réalisée, consistant à déterminer ce qui en définitive durant la formation peut être mené à bien et ce qui ne peut pas l'être, on s'apercevrait peut-être qu'entre l'école publique toujours plus polyvalente et la formation des maîtres, laquelle n'est pas extensible à l'infini, il y a un désaccord de plus en plus grand, qui met en péril, d'une manière grave, l'existence même du maître généraliste.

FRANÇOIS BETTEX
Chef du Service de la formation et de la recherche pédagogiques du canton de Vaud

Né en 1928, François Bettex est licencié en sciences de l'Université de Lausanne. A enseigné à l'Ecole normale de Lausanne avant d'y devenir doyen. A occupé ensuite le poste de directeur du Séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire vaudois, puis celui de directeur du Centre d'enseignement secondaire supérieur du Nord vaudois (CESSNOV). Est actuellement chef du Service de la formation et de la recherche pédagogiques au Département de l'instruction publique et des cultes, à Lausanne. A travaillé pendant trois ans à Dakar (Sénégal), pour le compte de l'UNESCO.