Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 14 (1992)

Heft: 3

Artikel: La formation psychologique des enseignants

Autor: Fellay, Gerda

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786309

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: 16.07.2025

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

La formation psychologique des enseignants

Compte rendu d'une enquête faite auprès des instituts de formation en Suisse romande et au Tessin

Gerda Fellay

Ce texte rend compte d'une enquête faite auprès des instituts de formation des enseignants en Suisse romande et au Tessin dans le cadre d'une étude plus large consacrée à la formation psychologique en général et à la formation à la relation pédagogique en particulier au niveau de la formation initiale et continue. Cette enquête démontre que l'accent est mis sur une formation des connaissances théoriques, pédagogiques et didactiques. Le nombre de cours didactiques liés à la branche absorbe plus des neuf dixièmes du programme. Le temps consacré à la relation maître-élève ne représente guère que le 1/100 de la formation des enseignants. Nous postulons que tous les efforts visant à un changement des attitudes et des conceptions resteront en grande partie vains si les enseignants ne sont pas initiés aux connaissances psychologiques susceptibles d'apporter la compréhension de leur propre fonctionnement psychologique et d'entraîner, si nécessaire, un changement d'attitudes.

Introduction

Cette recherche est la deuxième de trois études consacrées à la formation psychologique des enseignants (cf. Fellay, 1989, 1990a, 1990b). Dans l'enquête résumée dans cet article, nous avons examiné la formation psychologique dispensée aux enseignants en Suisse romande et au Tessin, au niveau quantitatif par l'analyse des grilles horaires des programmes de formation, et au niveau qualitatif en analysant le contenu des programmes de psychologie des instituts de formation et des cours dispensés lors de la formation continue.

Comme psychologue et enseignante ayant travaillé avec des enfants et des adolescents «rejetés» ou «marginalisés» par l'école officielle, nous avons été de plus en plus interpellée par la question de la formation des enseignants, qui a des conséquences primordiales pour les générations futures.

Notre compte rendu de cette enquête s'articulera en trois parties: 1. Cadre théorique de la recherche; 2. Analyse quantitative et qualitative de la formation psychologique des enseignants en Suisse romande et au Tessin et 3. Tendances actuelles de la formation psychologique des enseignants et propositions concrètes.

Cadre théorique de la recherche

La relation maître-élève

Alfred Adler, le fondateur de la psychologie individuelle comparée, expliquait déjà au début du siècle que le changement et les mécanismes de l'innovation sont liés à la personnalité de l'enseignant. Pour changer l'enseignement, il faut permettre aux enseignants d'avoir recours non seulement aux connaissances «théoriques» mais surtout aux connaissances qui permettent un changement d'attitudes. La formation psychologique des enseignants prend un poids considérable dans la réalisation concrète des buts que l'école s'est fixés (dans chaque loi scolaire en Suisse et à l'étranger). Pour n'en citer que quelques-uns: promouvoir l'épanouissement de l'élève, développer ses facultés intellectuelles et physiques, lui donner les connaissances indispensables pour s'insérer dans la société. L'enseignant se voit confronté à des tâches très diverses et complexes. Il doit assumer l'évaluation de ses élèves, connaître les différents moyens obligatoires d'enseignement, se tenir au courant de l'évolution des branches enseignées, développer une bonne relation avec l'élève, avec les parents, avec les collègues (Stoll, 1982 [1]). On lui demande de prendre en compte les différences d'intérêts, de rythme, de motivation et de connaissances des élèves. Ce qui implique une individualisation maximale de la relation avec l'élève [2]. Il ne devrait plus considérer la classe comme un groupe homogène, où chaque élève a le même passé familial et scolaire, mais comme un ensemble de personnalités différentes ayant une histoire différente, des acquisitions scolaires différentes. Dès lors, la relation psychologique maître-élève devient essentielle. Le rôle de l'enseignant dans ce contexte est important. En effet, si l'enseignant doit former la personnalité de l'élève, sa tâche devient plus complexe, elle implique une formation plus poussée au niveau quantitatif et surtout qualitatif.

La conscience de ces faits au niveau des responsables de DIP et dans les établissements de formation est grandissante (Tschoumy, 1987 [3]). De plus, la formation des enseignants aujourd'hui doit être une véritable formation continue dans de nombreux domaines, car notre société moderne demande une réadaptation continuelle des connaissances, des techniques et même des conceptions (Gerbex, 1984 [4]).

Références théoriques: quatre approches récentes

Comme dans toute enquête de ce genre, la sélection des questions, leur formulation et les critères des analyses de contenu sont fortement dépendants de la perspective théorique adoptée. Dans notre choix des modèles théoriques de la formation psychologique, nous avons été guidée d'une part par l'importance que ceux-ci accordent aux notions de nature sociale et de coopération et par la praticabilité de chaque approche par rapport au système scolaire actuel; d'autre part, par l'expérience pratique et la durée de l'expérimentation que chacune d'elle implique. Selon ces critères nous avons retenu les approches suivantes: le Theme-Centered-Interactional Methods (TCI), la Psychologie individuelle comparée (PIC), l'Ecole de Zurich de psychothérapie (EZP) et l'Experiencing; elles sont toutes issues de modèles qui ont été expérimentés pendant plusieurs décennies, se basant sur des théories élaborées et résistant aux résultats de la recherche actuelle dans les domaines des sciences humaines. Ces écoles n'ont pas seulement élaboré des approches théoriques, mais expérimenté leur projet de formation. Il s'agit donc d'approches cliniques. Nous avons essayé de formuler les différents modèles selon une trame, afin de donner des repères clairs par rapport à la formation psychologique des enseignants. Notre but était de montrer l'utilité des concepts psychologiques chez Adler, Cohn, Liebling et Rogers (Gordon) et de mettre en évidence leur richesse pour la pédagogie actuelle.

Procédure d'enquête

Notre propos dans cette étude était de savoir si les pouvoirs publics, à travers les instituts de formation, sensibilisent les enseignants à cette nécessité de comprendre ce qui se passe chez l'élève et s'ils offrent une formation psychologique «suffisamment bonne», pour reprendre un terme de Winnicott, permettant aux futurs enseignants de discerner les difficultés des élèves et de se procurer les moyens et les outils pour y faire face. Quel enseignement est dispensé au futur maître par rapport à la relation pédagogique? Est-ce qu'il reçoit les bases théoriques et pratiques nécessaires pour discerner ses propres sentiments et attitudes? Est-il, à la fin de ses études, capable de distinguer d'une façon «assez satisfaisante» ses représentations et réactions à ses propres émotions, à son propre découragement?

Dès lors, nous avons voulu connaître la formation de base des enseignants: la part consacrée à la formation psychologique, et au sein de celle-ci, la part réservée à la formation de la relation pédagogique maître-élève.

Nous nous sommes adressés à chaque institut de formation de Suisse romande et du Tessin en leur envoyant un questionnaire et en leur demandant les grilles horaires et les programmes de la formation de base ainsi que de la formation continue. Nous avons contacté les onze établissements de formation officiels pour les degrés classes enfantines et primaires et les six instituts de formation officiels pour le niveau secondaire du premier degré [5].

Nous nous sommes également adressée aux DIP de chacun des cantons romands et tessinois. Enfin, nous avons consulté les responsables de la formation continue de chaque canton. Notons qu'une telle démarche n'est pas sans poser de nombreuses difficultés dans la mesure où les structures sont souvent différentes dans chaque canton et dans chaque établissement.

Le questionnaire envoyé à chaque établissement portait d'abord sur la formation à plein temps pour les enseignants (classes enfantines, classes primaires, niveau sec. 1er degré) avec sa durée, le nombre de cours hebdomadaires en général, le nombre de cours de psychologie, le programme des cours en psychologie, le programme consacré à la relation pédagogique et les stages. Une seconde partie portait sur la formation continue. Nous voulions savoir si ces établissements assument eux-mêmes la formation continue, sinon quel institut s'en occupe. Enfin, nous nous sommes intéressée aux autres types de formation proposés dans les instituts consultés, et aux cours de psychologie figurant éventuellement au programme.

Après la phase de recueil de données, nous avons envoyé à chaque établissement le résumé des informations collectées les concernant pour vérification et complément et nous nous sommes entretenue avec plusieurs responsables de formation.

Dans nos analyses nous sommes partie de *l'hypothèse,* fondée sur notre expérience, que la formation initiale (et continue) des enseignants sur le plan psychologique – et plus spécifiquement en ce qui concerne la relation pédagogique – est insuffisante pour permettre à l'enseignant de dispenser un enseignement différencié. Une *deuxième hypothèse* s'est imposée pendant le recueil des données. La sensibilisation initiale à la psychologie et plus précisément à la relation pédagogique influe sur la motivation de l'enseignant à participer ultérieurement à des cours sur la relation pédagogique, à des groupes de formation personnelle et à des groupes de supervision. Nous avons donc ajouté des questions sur le perfectionnement et la formation continue à notre recherche, d'abord centrée sur la formation initiale.

Notre *questionnaire* a dès lors comporté trois parties: la formation de base, la formation continue et les stages pratiques. Il était constitué de *questions fermées et ouvertes.*

Méthodes et procédures d'analyses

Nous avons recouru à deux types d'analyses de contenu

- *quantitative:* elle a porté sur les grilles horaires des divers instituts de formation de Suisse romande et du Tessin. Son but est de mettre en évidence pour chaque canton (ou institut de formation), le type de formation, le nombre d'années de formation, le nombre total des cours hebdomadaires et le nombre de cours de psychologie pour les enseignants de classes enfantines, classes primaires et secondaires du 1er degré. Il s'agit en particulier d'évaluer le rapport de la formation en psychologie à la formation en général (nombre d'heures de cours de psychologie par rapport à l'ensemble de la formation);

- *qualitative-comparative* des contenus des programmes des formations de base et continue. Cette étude a demandé une catégorisation stricte mais souple à la fois. Les critères principaux étant d'une part de saisir les contenus de la formation psychologique et d'autre part de les interpréter dans le sens que les instituts leur ont donné. En général, n'ont été codées que des informations explicites. Les programmes des quinze instituts romands et tessinois ont été catégorisés en treize catégories (tableau 1), dont les six premières regroupent les points essentiels et prioritaires de la formation des enseignants mis en avant, développés et expérimentés par les quatre auteurs de notre cadre théorique, et les sept dernières représentent un découpage des principaux chapitres de la psychologie enseignée dans les instituts de formation et les stages pratiques [6]. Nous avons utilisé une stratégie classique d'analyse avec des juges multiples. Trois juges ont lu le même programme, qui était ensuite discuté. Parallèlement à la deuxième lecture, les juges définissaient une trame de catégories en tenant compte de la saisie des contenus des programmes d'une façon catégorisée et du maintien d'une trame maniable et différenciée.

Tableau 1

Les catégories de l'analyse de contenu qualitative

- Cat. 1: Travail approfondi de la personnalité de l'enseignant (étude du caractère).
- Cat. 2: Connaissance de la conception du monde et de l'être humain en vigueur dans la société.
- Cat. 3: Prise en compte de ses propres attitudes, préjugés et comportements d'interaction (travail personnel pratique en supervision).
- Cat. 4: Prise en compte des attitudes, préjugés et comportements d'interaction d'autrui (travail personnel pratique en supervision).
- Cat. 5: Travail de groupe de supervision, de recherche commune, ou centré sur un thème.
- Cat. 6: Connaissance profonde des mécanismes psychiques de l'enfant (sur la base de cas concrets avec implication de l'enseignant).
- Cat. 7: Psychologie générale.
- Cat. 8: Méthodes et techniques en psychologie.
- Cat. 9: Psychologie de l'enfant et de l'adolescent.
- Cat. 10: Psychologie clinique.
- Cat. 11: Structures psychiques.
- Cat. 12: Psychopédagogie (théorique), psychologie de l'éducation, psychologie de l'apprentissage.
- Cat. 13: Psychopédagogie pratique (stages).

Remarque: Pour les variables et les critères détaillés cf. le texte intégral (Fellay, 1990a).

Résultats et analyses

L'analyse quantitative

Remarque préliminaire

Sur le plan suisse, les possibilités de formation des enseignants primaires comprennent deux types: la formation intégrée et la formation de type fractionné. La formation intégrée (formation générale et formation professionnelle) est dispensée en 3, 4 ou 5 années d'école normale. Huit cantons forment leurs enseignants primaires selon ce type. La formation fractionnée comprend la formation générale par des études secondaires du 2e degré suivies d'études pédagogiques portant sur la formation professionnelle. Ceci est le cas pour quatorze cantons ou demi-cantons. La formation générale est suivie dans des collèges (9 cantons) ou dans des écoles normales (6 cantons). La formation professionnelle qui suit dure de deux à trois ans. Elle est dispensée dans des instituts pédagogiques (8 cantons) ou dans des écoles normales (6 cantons), ou partiellement encore dans les universités (3 cantons).

Le type de formation

Fribourg et Valais organisent la formation des enseignants de classes enfantines et primaires selon le type intégré. Berne forme les enseignants de classes enfantines selon le type intégré, et les enseignants primaires selon les types intégré et fractionné. Dans les cantons de Genève, Jura, Neuchâtel, Tessin et Vaud, le système est fractionné.

Le temps de formation consacré à la psychologie

La proportion des cours de psychologie par rapport au nombre total de cours hebdomadaires sur l'ensemble de la formation des enseignants de classes enfantines est en moyenne de 8,5%; la moyenne calculée pour les enseignants de classe primaire est de 7,9%.

Nous n'avons pas pu tenir compte de la formation des enseignants secondaires du 1er degré. Les comparaisons sont difficiles, les types de formation varient fortement d'un institut à l'autre; en outre, les options individuelles des étudiants sont nombreuses et différentes. Néanmoins, une constante apparaît à travers tous les instituts de formation: le temps consacré à la psychologie est globalement inférieur à celui consacré à cette même discipline dans les formations des enseignants des classes enfantines et primaires. Les forts pourcentages du Tessin doivent être relativisés: psychologie et sciences de l'éducation sont intégrées sous la même discipline. Il n'a pas été possible d'introduire Neuchâtel dans notre récapitulation, le découpage des programmes étant fait par bloc/semaine. Notons également que les instituts de formation, dans les cantons qui ont un type de formation intégrée, ont nécessairement une proportion de cours

de psychologie inférieure à celle des cantons qui ont un type de formation fractionnée, ces établissements dispensant à leurs étudiants toute la culture générale.

En conclusion, même si l'interprétation doit être extrêmement prudente, cette analyse laisse apparaître que le temps consacré à la culture générale, à l'étude des disciplines scolaires, à la didactique, à la méthodologie, est onze fois supérieur à celui consacré à la psychologie. Les instituts de formation privilégient fortement la culture générale, la matière à enseigner, la façon d'enseigner, par rapport à la connaissance de l'être humain en général et de l'écolier en particulier. L'analyse de cours proposés dans le cadre du perfectionnement confirme cette tendance.

Le perfectionnement

L'importance attribuée par les cantons et les instituts à la formation continue des enseignants est impressionnante. Le nombre de cours de formation continue proposés lors des années scolaires 1987/88 et 1988/89 est de 1316 cours avec 17 867 participants. Le nombre de cours consacrés à la relation pédagogique (relation maître-élève) pour la même période est de 80 cours avec 1039 participants, ce qui représente 6% par rapport à l'ensemble des cours, et 5,8% par rapport à la participation. De plus, souvent les cours de psychologie sont proposés sur le plan romand par le CPS (Centre suisse de perfectionnement des professeurs de l'enseignement secondaire, Lucerne). Ce centre a mis sur pied en 1987 85 cours (3020 participants) dont 2 sur la relation pédagogique avec 38 participants; en 1988: 104 cours (3406 participants) dont 4 sur la relation pédagogique avec 87 participants, et enfin en 1989: 86 cours dont 2 sur la relation pédagogique (lors de la rédaction de notre travail, le rapport sur la participation n'avait pas encore été rédigé).

Conclusions

Les cantons et les instituts de formation affirment que ce n'est pas le petit nombre de cours sur la relation pédagogique qui détermine la faible participation des enseignants, mais bien l'inverse: quelquefois, lorsque ces cours ont été mis sur pied par les cantons, ils ont dû être annulés faute de participants suffisants.

Il apparaît – à notre point de vue – une corrélation étroite entre le nombre faible de cours de psychologie imposés aux étudiants dans la formation initiale des enseignants (8%) et le peu de besoin ressenti dans leur vie professionnelle dans le cadre de perfectionnement afin d'approfondir et de renouveler leurs approches de relation avec l'élève. Peu sensibilisés lors de leur formation initiale à l'importance pour l'apprentissage de la relation maître-élève, les enseignants préfèrent habituellement développer leurs connaissances générales, ou apprendre de nouvelles techniques, dans le cadre de la formation continue.

L'analyse qualitative

Pour notre étude et par rapport aux exigences que les auteurs de notre cadre théorique posent à une véritable formation psychologique des enseignants, l'analyse qualitative des programmes de psychologie peut être qualifiée de révélatrice.

Tous les instituts de formation (15) enseignent à leurs étudiants la psychologie générale, la psychologie de l'enfant et de l'adolescent et la psycho-pédagogie (catégories 7, 9 et 12). Des stages pratiques sont mis sur pied également dans les 15 instituts, néanmoins avec des durées variables, une conception et un accompagnement différents (cat. 13).

Si sur les quinze instituts dix donnent les bases méthodologiques et techniques en psychologie (cat. 8), ils ne sont que huit à proposer à leurs étudiants des notions de psychologie clinique (cat. 10). Fait étonnant pour nous, huit instituts sur 15 dispensent des connaissances sur la conception du monde et de l'être humain en vigueur dans la société (cat. 4). Soulignons que ces connaissances portaient des appellations très diverses et entraient dans des catégories différentes de notre codage. Par contre, un certain nombre de notions se rapportant aux cat. 1, 3, 4, 5, 6 et 11 sont peu ou pas enseignées dans la majorité des instituts de formation. Ainsi, une sensibilisation à la relation pédagogique (cat. 3 et 4) n'est abordée que dans 5 instituts [7]. Les structures psychiques (cat. 11) sont étudiées dans 3 instituts. Les catégories les plus importantes pour les auteurs de notre cadre théorique: le travail de groupe de supervision (cat. 5), l'étude de caractère (cat. 1) et les connaissances profondes des mécanismes psychiques de l'enfant sur la base de cas concrets (cat. 7) ne sont envisagées que dans un seul institut pour le travail de supervision et dans aucun pour les deux dernières catégories (cat. 5 et 1).

Conclusions générales et discussion

Il apparaît que le temps consacré à la psychologie par rapport à l'ensemble des branches de formation est extrêmement réduit. Les enseignants de classes enfantines sont les mieux ou les plus formés dans ce domaine; suivent les enseignants de classes primaires, et à la fin de l'échelle les enseignants secondaires. Dans certains cantons, les enseignants du 2e degré du secondaire ne reçoivent aucune formation psychologique ou pédagogique. Le peu de temps consacré à la psychologie est utilisé essentiellement à l'acquisition de connaissances théoriques. Les critères de formation considérés comme essentiels par les 4 auteurs étudiés (Cohn, Adler, Rogers et Liebling) pour la formation des enseignants ne sont pas abordés ou seulement occasionnellement.

La formation continue pourrait compenser ce manque dans les domaines de l'étude de caractère, de la supervision en groupe des difficultés rencontrées en classe, de la connaissance approfondie de l'élève, du rôle de la relation pédagogique pour l'apprentissage; en réalité, elle ne joue pas dans ces domaines un rôle complémentaire à la formation de base. Le nombre de cours didactiques

liés à la branche absorbe plus des neuf dixièmes du programme; le temps restant utilisé pour donner un enseignement de psychologie concerne les stades de développement selon Piaget, l'histoire de la psychologie, la théorie de l'apprentissage pour citer quelques exemples. Le temps consacré à la relation maître-élève ne représente guère que le centième environ du temps consacré à la formation des enseignants.

Nous voyons ainsi confirmée notre hypothèse selon laquelle la formation initiale et continue des enseignants sur le plan psychologique, et plus spécifiquement en ce qui concerne la relation pédagogique, est insuffisante pour permettre à l'enseignant de dispenser un enseignement différencié (pourtant exigé de lui par les règlements et les lois scolaires). Il faut ajouter que le temps consacré à la formation initiale en psychologie théorique n'est pas suffisant. De plus, ces connaissances théoriques restent «théoriques», sans une véritable intégration au niveau personnel. Ainsi, les enseignants ne peuvent pas véritablement en profiter dans leur pratique. Tous les efforts pour leur fournir un instrumentarium de base en psychologie – un objectif clairement défini dans les programmes de psychologie des établissements de formation – restent souvent stériles. Pour satisfaire aux critères de formation considérés comme essentiels par Cohn, Adler, Rogers et Liebling et pour assimiler les connaissances théoriques, une formation psychologique pratique doit être envisagée.

La relation pédagogique

Notre but, à travers cette recherche, était de saisir la tendance générale dans les cantons romands et du Tessin, dans le domaine de la formation psychologique des enseignants et, si possible, de repérer la tendance actuelle ou future, quant à la formation en général et la relation pédagogique en particulier. Nous croyons avoir atteint un premier constat qui permettra une réflexion ultérieure. Il nous semble évident que la formation par rapport à la relation pédagogique soit de première importance pour une réalisation des réformes scolaires. Le fait que certaines de ces réflexions et constatations datent du début du siècle, sans avoir suscité de véritable mise en pratique, laisse songeur.

La sensibilisation des futurs enseignants, lors de leur formation initiale, à l'importance de leur propre personnalité dans l'enseignement s'avère être la base indispensable et nécessaire pour une mise en question ultérieure. Le futur enseignant doit être conscient que c'est seulement dans sa classe qu'il va être confronté à la relation pédagogique. C'est à ce moment qu'il aura besoin de comprendre ce qui se passe chez ses élèves, et surtout chez lui; c'est à ce moment qu'il devra avoir la capacité de s'interroger, de se mettre en question et, ce qui pour nous est le plus important, d'avoir appris à chercher de l'aide sans avoir le sentiment de perdre la face. Un maître en éveil, chercheur, ne se résignera pas face à sa tâche difficile; il ne deviendra pas amer, méfiant, insécurisé, par rapport à sa profession et face aux réformes (Huberman, 1988).

L'optimisme des années 60 dans le domaine de la pédagogie s'est traduit par une multitude de réformes scolaires et éducatives. Mais le changement ne s'est pas avéré facile. Les théories de la psychologie cognitive ont permis de mieux

comprendre les difficultés liées au changement d'attitudes et de conception. «On sait que la perception et la connaissance d'autrui s'étayent sur des théories implicites de la personnalité structurées par une dimension massivement évaluative» nous dit Beauvois, le porte-parole de la psychologie quotidienne (Beauvois 1984b, Aldrovani et Gryselier 1986, Gaingouain 1986). «Le désir de changer est en général la conséquence d'une prise de conscience (des enseignants), lente ou brutale, de l'inadéquation de leurs pratiques à leurs objectifs», (CRESAS 1981, p. 34), écrivent les chercheurs du CRESAS dans la préface d'un compte rendu de leurs études sur le handicap scolaire. Un changement d'attitudes n'est pas chose facile. Le plus grand obstacle à une transformation de l'enseignement et de l'école, les enseignants le trouvent en eux-mêmes. «... l'action n'est pas qu'une conséquence transparente de la cognition, mais elle peut aussi bien se trouver à l'origine de processus cognitifs difficilement assimilables par la problématique du traitement de l'information» (Beauvois 1987, p. 21).

Les connaissances de la psychologie cognitive et les approches récentes de la formation psychologique des enseignants (cité dans notre travail qui fournit le cadre théorique de cette étude: Fellay, 1989) devraient être conjugées pour constituer un modèle de formation théorique et pratique utilisable dans les établissements de formation des enseignants.

L'aspect émotionnel – l'aspect rationnel

Horst Brück évoque dans son livre «Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler» [8] le fait que, dans la plupart des cas, c'est l'aspect émotionnel qui subsiste dans le souvenir par rapport à son vécu scolaire; par contre l'aspect rationnel, le contenu, échappent. Pour l'élève, l'investissement du maître en tant que personne semble être au premier plan. L'aspect du contenu semble totalement inclus dans l'aspect émotionnel, ce dernier étant prédominant. Prendre conscience de ce fait implique pour le maître un effort considérable. Cela fait peur. Cela force l'enseignant à ne plus se cacher derrière des techniques, derrière des rationalisations purement intellectuelles. Personne ne doute que l'aspect émotionnel est de toute importance: les enseignants l'ont appris dans leur formation et l'acceptent d'une manière «cognitive». Mais que cet aspect émotionnel ait des effets et des conséquences réels chez les partenaires de l'enseignement – les élèves, les maîtres, les parents – les enseignants le «savent» peut-être, mais rarement ils admettent que cet aspect surgisse comme quelque chose qu'ils viennent de vivre, comme quelque chose de non surmonté, comme un problème personnel, vécu et subi.

Le phénomène d'attente

Dans l'étude controversée de Rosenthal et Jacobson (1958) sur le phénomène d'attente est relatée une expérimentation auprès des enseignants du sud des Etats-Unis d'Amérique du Nord. Les chercheurs ont désigné un certain nombre

d'élèves (tirés au sort) comme susceptibles de bien réussir intellectuellement. Cette prédiction s'est avérée exacte: les élèves ainsi désignés ont gagné en QI, les enseignants avaient une meilleure image de ces élèves. Tout résiderait-il dans l'attente du maître? M. Gilly (1985) présume que les mécanismes d'attente sont plus complexes, liés aussi au statut socio-culturel ou socio-économique de l'élève et à d'autres facteurs encore. La recherche de Rosenthal et Jacobson fut l'ouverture à de fructueuses recherches et pose encore de nombreuses questions aux chercheurs, qui, comme Philippe Jubin, commencent à étudier et à situer l'interaction pédagogique et les processus d'apprentissage par rapport à la relation pédagogique. Cet auteur étudie la formation des enseignants et les conséquences de leurs représentations relatives à leurs élèves: à leur comportement scolaire et à leur origine socio-culturelle. Dans son étude clinique, les enseignants questionnés estiment que c'est la remise en question par le comportement d'un élève perturbateur (perte d'autorité, sentiment d'impuissance) qui est vécu le plus péniblement et qui provoque chez eux des rapports de force avec cet élève. Jubin considère la violence en classe (rapports de force, claques, punitions) comme un dysfonctionnement de la relation pédagogique, dans une dimension institutionnelle. Tous les enseignants ont une opinion sur chacun de leurs élèves (Oury et al. 1985). Cette catégorisation des élèves «apparaît comme une violence symbolique de la part du maître», car l'adulte a un pouvoir sur l'enfant et cette violence symbolique peut devenir violence physique ou psychique (Jubin 1985, p. 27).

Enfin, il faut citer les travaux de Michael Huberman et ceux de Pierre Marc. Dans ses recherches, Huberman (1987, 1988, 1989) essaie de combiner l'apport des approches psychologiques et psycho-sociologiques de la recherche dans le domaine du cycle de vie, afin de mieux cerner et comprendre le destin professionnel des enseignants, ainsi que les déterminants de ce destin. Huberman trouve les données de la littérature confirmées par son étude. Il discerne clairement une courbe d'expansion, suivie d'une courbe de repli qui s'annonce vers la mi-carrière et qui s'accentue par la suite. «Ce que l'on gagne en sérénité, en détente, en acceptation de soi, on le perd sur le plan de l'activité et de l'engagement» (1988, p. 26). Un grand nombre d'enseignants de l'échantillon de Huberman en viennent «progressivement à se méfier des réformes de structure, à travailler moins sur des «zones» d'incompétence pédagogique, à s'engager moins dans toute activité dépassant l'horaire scolaire strict, même à croire davantage qu'il y a des élèves pour lesquels on ne peut plus faire grand'chose» (p. 26). Les phases les plus difficiles pour plusieurs sont les moments de remise en question après 8–15 ans de carrière. Dans la plupart des cas, après 15–20 ans on constate un désengagement partiel du travail professionnel. Huberman s'inquiète du fait que dans la «focalisation négative» (le retranchement derrière les privilèges acquis, accompagné de critiques acerbes sur l'évolution de l'école secondaire), ce désengagement se produise tôt dans la carrière, souvent avant 15–20 ans d'expérience, et il se demande s'il faut le «renvoyer aux déterminismes psychologiques et physiologiques classiques, ou plutôt à un climat professionnel peut ensoleillé au sein des écoles»? (p. 27).

L'éclairage psychanalytique que Pierre Marc (1977, 1981, 1984a, 1984b) nous propose montre que «l'indéracinable croyance» chez les maîtres, que «les

apprentissages scolaires ont la vertu d'ébranler une société vers des structures plus égalitaires» (...) n'ont, «sinon aucune valeur, du moins seulement une valeur intermédiaire (...) dans un contexte où l'on dit que le ‹bon père› et la ‹bonne mère›, en même temps que le ‹bon maître›, ont permis au ‹pauvre enfant› l'accession à une ‹culture égalisatrice›» (1984a, p. 7). Selon Marc, la culture-connaissance et le besoin de valorisation de la science chez le maître orientent et déterminent sa vie professionnelle, lui donnent la sécurité, le réconfortent en lui garantissant de bonnes conduites (p. 8). L'actuel statut des maîtres les oblige, dès lors, à une sacralisation du savoir. Les secteurs de la personnalité des maîtres qui sont garants de la reproduction psychologique d'une génération à l'autre semblent «peu malléables» et peuvent – selon Marc – être changés par un «dématernisation» des apprentissages. Marc suppose que la soif d'innovations pédagogiques constitue un changement peu menaçant et sert à s'écarter des motivations archaïques et de «laisser libre leur jeu de reproducteur» (p. 21). Le seul remède – selon Marc – réside dans le détachement de ce qu'il appelle «mère-connaissance» chez l'enseignant pour qu'il soit capable d'un accueil scolaire optimal. «Il s'agit qu'une information psychologique, en entraînant une modification d'attitude» chez l'enseignant (p. 27), permette une évolution sociale. Nous nous joignons aux observations de Marc et de Huberman en ajoutant qu'une sensibilisation et formation initiale des futurs maîtres par rapport aux attitudes, motivations, attentes et conceptions nous semble la base indispensable pour une remise en question ultérieure et, par conséquent, pour une satisfaction professionnelle qui permet de garder l'enthousiasme et l'engagement même après un certain nombre d'années d'activités.

Le Séminaire des sciences de l'éducation de l'Université de Neuchâtel a organisé en 1987 une réflexion sur le thème de la formation des enseignants. Dans ses réflexions conclusives Pierre Marc relève que le «savoir-être» n'est pas une préoccupation fondamentale pour tous les enseignants». Dans la perspective qui voit, en l'école, plus qu'un lieu de simple transmission de savoirs, déconnectés des personnes, «la confrontation de l'être à la connaissance dessine la zone par excellence de la pédagogie, celle où travaille un maître qui est tour à tour ‹thérapeute› et ‹formateur›, qui tour à tour se présente comme lieu d'intégration d'un savoir, dès lors humanisé et libérateur, puis comme simple spécialiste d'une discipline, voire manuel scientifique» (Marc 1988, pp. 204–205).

Nous avons constaté qu'il existe, en Suisse et ailleurs, de fervents partisans d'un débat sur la relation pédagogique et d'une approche systémique en pédagogie. Mais la mise en pratique de ces idées rencontre des difficultés énormes. Nous pensons que le jeune étudiant, s'il était habitué dès sa formation initiale à participer à des cours et à des groupes l'impliquant dans toute sa personnalité, serait capable de continuer plus tard dans sa vie professionnelle cette réflexion dans des groupes de supervision. A cette époque de sa vie, l'étudiant n'a pas de statut à défendre par rapport à ses capacités d'enseigner et serait capable d'apprendre une nouvelle manière de voir et de faire. Plus tard, comme le montre Michael Huberman, il lui sera difficile de se considérer comme un «apprenti» par rapport aux idées pédagogiques nouvelles.

Proposition quant à la formation psychologique souhaitable pour les enseignants

Dans la classe, l'enseignant doit gérer les réactions des élèves, leur comportement, leur participation, leur inertie ou leur agitation. Lors d'une perturbation, l'autorité de l'enseignant est remise en question et par là sa capacité à organiser la classe en lieu de travail. L'incapacité d'agir de façon adéquate de l'enseignant est liée à l'incapacité de comprendre le comportement de l'élève, ou l'élève lui-même. Sa formation professionnelle initiale ne lui apporte en générale pas d'aide efficace. Les difficultés en classe ne sont souvent pas prévues dans le manuel du bon enseignant. Cela dépend du tempérament et de la personnalité de chaque maître, du fait qu'il apprend son métier empiriquement face aux élèves en classe.

Les difficultés, de plus en plus fréquentes, rencontrées par des normaliens à la sortie de leurs études face à la classe posent au niveau des responsables de l'école le problème aigu de recrutement et surtout de leur formation.

Pour nous, une formation psychologique des enseignants doit nécessairement et surtout comprendre une formation approfondie de la personnalité. Les événements dans la salle de classe dépendent en grande partie de la personnalité du maître. Le succès des efforts de l'enseignant est déterminé moins par les connaissances théoriques, pédagogiques et didactiques, mais surtout par son attitude émotionnelle envers ses élèves. Cette attitude émotionnelle serait la manière d'entrer en relation avec autrui.

Esquisse d'une formation de la personnalité du maître

1. La base: une analyse de caractère. Celle-ci peut être assez simple, et n'est pas à confondre avec une analyse freudienne ou une formation thérapeutique. Elle devrait permettre à chaque enseignant de mieux comprendre son histoire personnelle, ses attitudes, afin de mieux comprendre et aider ses élèves. Nous considérons par exemple comme une solution possible un cours psycho-pédagogique pratique, c'est-à-dire où la théorie est traitée, démontrée et discutée par des exemples de la vie quotidienne en classe avec des exercices pratiques où les participants, par des jeux de rôle ou autres méthodes, exercent les situations diverses rencontrées dans la salle de classe.
2. Une initiation à la méthode de la recherche en équipe. Celle-ci se base sur le fait qu'une objectivité (relative) n'est possible que dans la mesure où chaque individu confronte sa réalité, son interprétation et ses opinions à la réalité de l'autre. Chaque participation, chaque prise de position, chaque question, chaque réponse des membres d'un groupe de travail ou de recherche, ou la communauté dans laquelle l'individu vit et travaille constituent un élément de recherche, dans la perspective de l'anthropologie de la vie quotidienne.
3. Une introduction clinique aux notions de relation pédagogique, de transposition pédagogique, et de relation maître-élève, par des discussions en petit groupe sur des situations concrètes vécues par l'enseignant ou l'étudiant.

4. Une introduction clinique aux troubles d'apprentissage les plus courants: le découragement, la paresse, les retards scolaires, la discipline, les punitions et la motivation, par des discussions de situations concrètes en petits ou grands groupes.
5. Une introduction clinique aux questions des normes sociales par des discussions en groupe.
6. Une introduction clinique aux notions des attentes par des discussions en séances individuelles, en petits groupes et en séminaires.
7. Une analyse psychosociologique, culturelle, historique et économique de la conception de l'homme et du monde. Cette analyse peut se faire par des lectures actives en commun, par des discussions guidées et libres, par l'étude de ses propres représentations.
8. Des groupes de supervision hebdomadaires.
9. Des groupes d'intervision réguliers.

Les deux dernières propositions sont facilement réalisables; elles permettent d'impliquer chaque enseignant avec toute sa personnalité. Les sept premières peuvent être organisées par les séminaires pédagogiques, par les écoles normales et les universités. Un grand nombre de cours de pédagogie, de psychologie au niveau universitaire que nous avons suivis lors de nos études, se prêtent à un élargissement pratique. Il est regrettable que ces cours théoriques souvent excellents ne soient pas prolongés par une partie pratique, susceptible d'apporter une réelle assimilation.

Notes

[1] UNI Zürich, Projet partiel 1 SIPRI, 1982.
[2] CO-Informations, Genève, 1987/88.
[3] Document élaboré à l'intention du Département de l'instruction publique du canton du Valais, le 2 novembre 1987: «Tendances récentes en matière de formation et perfectionnement des enseignants» par Jacques-A. Tschoumy de l'IRDP, Neuchâtel, en est une confirmation.
[4] Robert Gerbex, IN Coordination, bulletin de la conférence intercantonale des Chefs de DIP de la Suisse romande et du Tessin, N° 26, nov.-déc. 1984.
[5] Dans nos analyses, certains instituts ont dû être exclus ou n'ont pu être que partiellement pris en compte.
[6] cf. un tableau détaillé figure dans Fellay, G., 1990a.
[7] Certainement, ces notions sont abordées dans l'accompagnement des stages pratiques. Dans nos rapports personnels avec des responsables de la formation, nous avons constaté une sensibilisation divergente: refus de prendre en compte cette notion chez certains, résignation à cause du manque d'intérêt chez les étudiants chez d'autres, et grand enthousiasme chez d'autres encore.
[8] Brück, H. (1986) Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. Rowohlt Taschenbuchverlag Hamburg 1986. Il s'agit d'une thèse d'habilitation qui décrit la formation donnée par l'auteur aux étudiants d'un séminaire pédagogique en Allemagne parsemée de multiples exemples concrets, que les responsables de formation ont vécu.

Bibliographie

Les ouvrages des quatre (cinq avec Gordon) auteurs de notre cadre théorique (Adler, Liebling, Cohn, Rogers et Gordon) figurent dans la bibliographie de notre premier travail sur la formation psychologique des enseignants.

Aldrovandi et Gryselier (1986): Théories implicites de la personnalité in *Psychologie française* 1986, 31.

Allal, L., Cardinet, J., Perrenoud, Ph.: (1979) *L'évaluation formative dans un enseignement différencié,* Berne, Peter Lang.

Bain, D. (1979): *Orientation scolaire et fonctionnement de l'école,* Berne, Peter Lang.

Bain, D. (1988): *Le redoublement – une mesure pédagogique efficace? pour qui?* CRPP, Genève et IPA, Lausanne.

Beauvois, J.-L.: (1984): *La psychologie quotidienne,* Paris, PUF.

Beauvois, J.-L.: (1987) *Perspectives cognitives et conduites sociales 1,* Cousset, DelVal.

Bloch, M.-A. (1978) *Nouvelle éducation et réforme de l'enseignement,* Paris, PUF.

Brück, H. (1986): *Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler.* Hamburg, Rowohlt Taschenbuchverlag.

Cardinet, J. (1982): Le problème de la sélection, Neuchâtel, IRDP, 09.07.82, chap. III – Extraits de *Réflexions sur le thème de l'évaluation de l'élève,* Rapport du Groupe de travail N° 2 de SIPRI, Commission pédagogique, CDIP, Genève.

CRESAS (1987): *On n'apprend pas tout* seul, Paris, ESF.

CRESAS (1981): L'échec scolaire n'est pas une fatalité, Paris, ESF.

Deschamps, J.-C. et al. (1982): *Elève modèle ou modèle d'élève? Approche psychosociologique de la division sociale à l'école,* Lausanne, P.M. Favre.

Douet B. (1987): Discipline et punitions à l'école, Paris, PUF.

Dubar, C. (1980): *Formation permanente et contradictions sociales,* Paris, Editions sociales.

Fellay, G. (1989): *La formation psychologique des enseignants – quatre approches récentes,* Lausanne, Université.

Fellay, G. (1990a) *La formation psychologique des enseignants en Suisse romande et au Tessin,* Lausanne, Université.

Fellay, G. (1990b): *La formation psychologique des enseignants – une expérience dans un centre scolaire,* Lausanne, Université.

Furter, P. (1980): *Les systèmes de formation dans leurs contextes,* Berne, Peter Lang.

Gaingouain, G. (1986): Les pratiques éducatives dans le développement des théories implicites de la personnalité, in *Psychologie française,* 1986, 31.

Gilbert, R. (1980): *Bon pour enseigner?* Bruxelles, Mardagas.

Gilly, M. (1974): La représentation de l'élève par le maître de l'école primaire, in *Psychologie française* 1974, septembre.

Gilly, M. (1976): *Milieu socio-familial, statut scolaire et représentation de l'élève par le maître à l'école primaire,* in Psychologie française, 21.

Gilly, M. (1980): *Maître-élève. Rôles institutionnels et représentations,* Paris, PUF.

Honoré, B., Bricon, J.: (1981) *Former des enseignants – approche psychosociologique et institutionnelle,* Toulouse, Privat.

Huberman, M. (1987): *Le cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires,* Université de Genève.

Hubermann, M. (1988): *L'image de soi professionnel à différents moments de la carrière: Le parcours des enseignants romands,* Université de Genève.

Huberman, M. (1989): *La vie des enseignants: évolution et bilan d'une profession,* Paris, Delachaux et Niestlé.

Jouvenet, L.-P. (1985) *Echec à l'échec scolaire,* Toulouse, Privat.

Jubin, Ph. (1988): *L'élève tête à claques,* Paris, ESF.
Plaisance, E. (1985): *L'échec scolaire, Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques,* Paris, Editions du CNRS.
Postic, M.: (1979) *La relation éducative,* Paris, PUF.
Marc, P. (1977): *Les psychologues dans l'institution scolaire, activités et problèmes actuels,* Paris, Le Centurion.
Marc, P. (1981): *Trajet du maître et prégnance de la norme scolaire: Eléments d'une problématique sur l'attente,* Neuchâtel, Séminaire de psychologie de l'Université.
Marc, P. (1984a): *Quand juge le maître – attente du maître et origines socio-professionnelles des élèves,* Cousset, DelVal.
Marc, P. (1984b): *Autour de la notion pédagogique d'attente,* Berne, Peter Lang.
Marc, P. (1987): *De la bouche à l'oreille,* Cousset, DelVal.
Rault, A. (1987): *Echecs et difficultés scolaires,* Paris, PUF.
Rosenthal, R.A., Jacobson, L. (1983): *Pygmalion à l'école,* Tournai, Casterman.
Salamin, J.-P. (dir.): (1986) *Ecole primaire suisse – 22 thèses pour le développement de l'école primaire,* Berne, CDIP.
Séminaire des sciences de l'éducation – UNI de Neuchâtel (1988): *La formation des enseignants en Suisse romande,* Cousset, DelVal.

Die psychologische Ausbildung der Lehrer

Zusammenfassung

Dieser Artikel gibt eine Umfrage wieder, die im Rahmen einer Studie zur allgemein psychologischen und zur spezifisch relationnellen Aus- und Weiterbildung der Lehrer an den Bildungsinstituten der Westschweiz und des Tessins durchgeführt wurde. Die Umfrage zeigt, dass der Schwerpunkt sowohl im pädagogischen und im didaktischen Bereich auf theoretische Kenntnisse gelegt wird. Die Didaktikkurse machen mehr als neun Zehntel des Programms aus. Die Zeit, die der Lehrer-Schüler-Beziehung zukommt, beträgt höchstens 1/100 der gesamten Ausbildungsdauer der Lehrer. Wir stellen das Postulat auf, dass alle Bemühungen, Einstellungen und Anschauungen zu ändern, weitgehend ergebnislos bleiben werden, solange die Lehrer nicht mit psychologischen Grundkenntnissen vertraut gemacht werden, die sie ihr eigenes Vorgehen verstehen lässt und gegebenfalls zu einer Änderung ihrer Haltungen führt.

The psychological training of teachers

Summary

This article relates a survey among the teacher-training institutes in French speaking Switzerland and the Tessin. The survey has been carried out within the context of a broader research on psychological training in general, and on training concerning teacher-student relations in initial and further training. The survey shows that the training emphasizes a theoretical knowledge in pedagogy

and didactics. Courses on didactics mount up to nine tenth of the program. Time spent on teacher-student relations hardly represents 1/100 of the global training period. We postulate that all the efforts made to change attitudes and conceptions may remain fruitless if teachers are not initiated to psychological knowledge which could enable them to comprehend and, if necessary, change their own attitudes.