

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

**Artikel:** Recherche en éducation et formation des enseignants : un rendez-vous inévitable

**Autor:** Tschoumy, Jacques-A.

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-116703>

#### **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:** 14.02.2026

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

REVUE SUISSE DE PÉDAGOGIQUE ET DE FORMATION  
REVUE SUISSE DE PÉDAGOGIQUE ET DE FORMATION

## **Recherche en éducation et formation des enseignants: un rendez-vous inévitable**

*par Jacques-A. Tschoomy*

### **Résumé**

L'innovation scolaire suit des voies nouvelles.

Les chercheurs en éducation quittent leur isolement d'hommes de sciences et cherchent à s'approcher de la réalité scolaire, des soucis des administrateurs, des problèmes posés à l'enseignant, des préoccupations des parents: la recherche en éducation ne se déroule plus dans un vide politique.

Les responsables de la formation sont en train, eux aussi, de modifier les modalités de la formation. Leurs projets tendent à intégrer l'enseignement théorique à la pratique pédagogique, ainsi qu'à globaliser les diverses disciplines de l'enseignement en un tout signifiant pour l'étudiant. La formation, même initiale, s'adresse à des adultes et les principes de l'éducation des adultes dirigeront désormais les plans de formation.

En Suisse romande, cette évolution est accélérée et démultipliée par les mesures de coordination scolaire. Après avoir élaboré, dans les années soixante-dix, des programmes et des moyens d'enseignement communs, les cantons francophones suisses se trouvent confrontés à des problèmes d'ajustement, de maîtrise et d'affinement de l'innovation. Cette recherche de maîtrise pédagogique de l'innovation va peut-être se révéler être une des caractéristiques des mesures d'harmonisation scolaire en Suisse romande, dans les années quatre-vingts, parallèlement à l'introduction de programmes nouveaux (français, langue-deux) et à la poursuite de la coordination scolaire, dans les degrés supérieurs de l'école obligatoire.

Cette entreprise ne sera réalisée que par la concertation des chercheurs et des formateurs. Leur rendez-vous est nécessaire. Il est inévitable.

### **1. Idées reçues**

Qu'un nouvel enseignant, dès sa nomination, songe à son perfectionnement professionnel laisse à plusieurs encore l'impression d'un malaise. La formation dite professionnelle des Instituts de formation serait estimée

inadaptée au besoin; la liaison entre la pratique et la théorie serait insuffisante, voire nulle; les candidats seraient estimés trop jeunes pour maîtriser les problèmes psycho-socio-pédagogiques de l'acte éducatif.\*

L'Institut de formation serait ainsi toujours en retard dans l'adaptation de son enseignement méthodologique. Ce retard, mal supporté, se doublerait d'un autre malaise: l'Ecole normale, normative, exemplaire, ne serait plus le modèle à donner, celui-ci changeant trop souvent et les réformes de la coordination scolaire romande exigeant une adaptation difficile à suivre par un Institut. En un mot, l'Ecole normale ne l'est plus, la classe d'application ne sait plus ce qu'il lui faut appliquer. Les enseignants s'interrogent sur la définition du rôle et de la place de leur ancienne école dans le système scolaire, toujours en évolution.

La recherche en éducation, elle aussi, donne à certains l'impression d'être inefficace. Plusieurs la voient encore lointaine, extérieure à la gestion scolaire; ainsi la recherche de « pointe » en éducation, prestigieuse et inutile, planerait à l'écart de toute contingence réelle de l'acte éducatif. Et sa fonction réelle dans l'ensemble ne serait pas réellement vécue.

Le tableau est-il caricatural? Peut-être, mais il n'est pas faux pour plusieurs. Et il a été vrai pour tous, il y a peu encore. Il ne l'est plus désormais. Ces idées sont des idées reçues.

## 2. L'évolution générale des modalités de recherche et de formation en Europe

### a) Evolution des modalités de recherche

La recherche en éducation ne se déroule plus dans un vide politique, ni dans un univers exempt de contraintes administratives ou pratiques, c'est-à-dire inhérentes à l'école, ou la salle de classe. Elle s'approche de la réalité scolaire, des préoccupations des parents, des soucis de l'administrateur; elle accepte la discussion et la négociation continue avec tous les partenaires intéressés. Ceci implique qu'elle est prête à discuter, avec les responsables de la politique et de l'administration scolaire, les résultats de l'évaluation, ainsi que leur dissémination quant au moment ou à la forme, tout en sauvegardant évidemment l'indépendance et l'objectivité de l'évaluation scientifique.

Il est aujourd'hui généralement admis que l'évaluation doit être présentée non seulement à la fin du processus d'innovation scolaire, mais qu'elle doit accompagner l'innovation en cours de chemin, de façon à pouvoir répondre aux besoins et aux attentes de toutes les parties concernées, de façon à aider l'innovation elle-même à s'adapter aux nouvelles situations, de manière à concourir constamment à la meilleure réussite de l'entreprise.

En ce sens, il semble désormais douteux que l'évaluation puisse être abordée selon les méthodes des sciences naturelles. Elle se fonde sur les

\* Sur sept cantons francophones suisses, seuls les trois cantons bilingues (Berne, Fribourg, Valais) forment leurs maîtres en un Institut de niveau secondaire, dès l'âge de 16 ans. Les quatre autres (Genève, Jura, Neuchâtel, Vaud) ont choisi la voie de formation fractionnée (maturité, puis, à 19-20 ans, Institut pédagogique).

représentations des acteurs engagés dans l'innovation, sur leur compréhension, leur subjectivité, leurs interprétations. L'évaluation, désormais, correspondra davantage aux disciplines historiques qu'aux disciplines biologiques; en effet, elle interprète des faits plutôt qu'elle ne trouve des lois. La recherche, aujourd'hui, conjugue les méthodes de disciplines différentes; elle est interdisciplinaire; elle vise la compréhension de tous les aspects du cas étudié et de leurs interactions. L'isolement d'une variable, à la manière des sciences naturelles, n'est plus utile.

Tout le monde sait aujourd'hui que le caractère léger ou lourd d'un objet est la résultante d'un jeu de relations de densités. Or, pendant très longtemps, avec Aristote, ne pensait-on pas qu'un objet était lourd, ou léger, dans l'absolu? La recherche pédagogique vient de franchir la même étape. Une innovation n'est pas bonne ou mauvaise, dans l'absolu. Elle est bonne, ou mauvaise, en relation. Elle est avant tout interdépendante du contexte et se situe, à chaque étape de sa progression, en fonction d'un environnement multiple (politiciens, administrateurs, parents, enseignants, enfants, etc.) et variable (l'attente, en 1978, n'est plus la même que celle de 1968).

Une telle démarche implique naturellement une plus grande complexité du processus de la recherche, ou de l'évaluation, quant aux facteurs et variables qu'on doit inclure dans une analyse. La recherche en éducation entre dans une nouvelle phase. Mais on constate une convergence certaine en ce qui concerne les problèmes à résoudre, et les nouvelles orientations à choisir.

*La recherche se caractérise donc désormais par la concertation de tous les partenaires intéressés, chercheurs, innovateurs, enseignants, administrateurs, parents, politiciens, par une action de coopération, et par la prise en compte de tous les éléments des problèmes posés par l'innovation. L'évolution est importante. Elle est de nature à effacer l'image désormais fausse d'une recherche académique, désincarnée, inutile.*

En Suisse romande, le projet conçu par l'IRDP et les centres cantonaux de recherche, en matière d'observation de l'enseignement du français renouvelé, est un exemple de l'évolution très réelle de la recherche en éducation, et plus particulièrement de la place et du rôle qu'elle occupe désormais face aux projets d'innovation scolaire.

### *b) Evolution des modalités de formation*

Les modalités de formation des enseignants sont en train de se transformer, elles aussi. Il y a peu, la conception de la formation des maîtres s'articulait très schématiquement en deux temps distincts:

- 1<sup>er</sup> temps: le maître «enseignait», de façon structurée, la théorie ou la méthodologie de la discipline dont il avait la charge;
- 2<sup>e</sup> temps: le maître proposait quelques brèves applications, mais se souciait de ne pas «perdre trop de temps» à la pratique et comptait beaucoup sur le savoir-faire des candidats, les invitant à traduire la théorie reçue à l'Ecole normale en pratique pédagogique, «lorsqu'ils auront une classe». Lui n'en avait guère ou pas le temps.

Les candidats à l'enseignement de partout ont ressenti la difficulté de cette modalité d'apprentissage: la théorie est estimée très distante de la

réalité des problèmes pédagogiques posés par la classe; les candidats, peu motivés faute de pratique, assimilent très mal la théorie, ou l'oublient très vite; tous les problèmes apparaissent subitement au moment de la conduite d'une classe; et même les candidats attentifs ne perçoivent pas le cours théorique, ni sa valeur, le transfert manquant au moment de l'application pratique.

Bref, la formation initiale des enseignants, faute de liaison suffisante avec la pratique, se révèle souvent peu efficace.

Or voici que les méthodes de formation évoluent. Partant du principe qu'un jeune adulte est un adulte, les méthodes s'inspirent désormais de l'éducation des adultes et de nouvelles modalités conduisent cette formation. Ce n'est qu'après avoir défini, à partir d'une pratique, en groupe, les problèmes à résoudre, qu'on recourt à la théorie pour chercher des solutions qu'on expérimentera, les difficultés rencontrées suscitant un nouveau recours à l'appareil théorique.

Le grand avantage de cette démarche est de lier la pratique à la théorie. Il s'agit là de la démarche la plus normale qui soit en matière de résolution de problèmes dans la vie; il s'agit de l'apprentissage par la découverte qui correspond à l'appropriation des connaissances selon Piaget; il s'agit de la démarche scientifique par excellence, les chercheurs conduisant leurs recherches de la sorte.

*Inspirée de la formation d'adultes, construite sur un réseau d'expériences préalables, élaborée à partir d'un être auquel on reconnaît un champ d'expériences réel, la formation s'inscrit dans un processus de découverte et de recherche.*

Cette évolution marque la fin de l'Ecole normative, puisque la norme est mobile désormais, selon la discipline, selon les individus. Une formation greffée sur un processus de découverte et de recherche, alternant entre la pratique et la théorie, est seule de nature à combler le retard toujours dénoncé de l'Ecole normale sur l'évolution des méthodes.

### c) *Le Congrès de l'ATEE \* de Bangor (Pays de Galles)*

Une Association pour la formation des enseignants en Europe s'est créée en 1976. En 1977, sa Conférence annuelle s'était tenue à Trieste; elle avait accrédité la grande importance de la formation en service en matière de formation des maîtres, la méthode la plus prometteuse étant celle qui, partant de la pratique, y retournera après avoir fait appel aux références théoriques rendues nécessaires (Andersen), et celle aussi qui offrira une pluralité des méthodes d'éducation, le cheminement d'un progrès dépendant de facteurs trop divers pour être conduit par une seule voie (Doherty).

Pour plusieurs, une science apriorique de l'éducation n'existerait pas, l'art de l'enseignant ne pouvant s'acquérir que sur le tas, à travers l'expérience pratique, les soi-disant sciences de l'éducation n'étant que des théories à construire *a posteriori*, à partir des pratiques professionnelles.

\* Association for Teacher Education in Europe. Secrétariat: 30, rue de la Concorde, Bruxelles.

En septembre 1978, l'ATEE a réuni sa troisième Conférence à Bangor (Pays de Galles) et s'est interrogée sur l'importance de la formation professionnelle de l'enseignant, sa place dans la formation, ses modalités d'acquisition.

A Bangor, la formation en service s'est révélée la référence utile. Elle est actuellement considérée plus efficace, parce que

- la formation s'adresse à des adultes et est conçue à partir d'eux, pour eux, et avec eux;
- la formation n'est plus une juxtaposition de cours étrangers les uns des autres; elle est globale et intégrée;
- l'apport théorique est mobile: il se greffe à l'appel du besoin provoqué par la pratique;
- l'acte pédagogique est le point de départ et le point d'arrivée de la formation;
- les services de recherche et de documentation sont des fonctions intégrées.

Or c'est tout cela qui manque souvent en formation professionnelle initiale:

- la formation initiale s'adresse en effet à des jeunes, considérés inexpérimentés en pédagogie;
- les cours sont juxtaposés selon les contraintes de l'«horaire»;
- l'apport théorique est continu et progressif;
- l'acte pédagogique fait trop souvent défaut, ou ne sert que de classe d'application;
- enfin la recherche est pratiquement absente de tous les curriculums de formation.

*Les travaux de Bangor ouvrent des perspectives nouvelles à la formation professionnelle des enseignants. Un enseignement intégré, mobile, construit à partir des besoins réels de l'étudiant, à partir de son action d'enseignement et débouchant sur une intégration de la formation, de la recherche et de la documentation est la modalité de formation des maîtres de demain.\**

En Suisse, la direction de l'Instruction publique du canton de Berne projette l'édification, à Tramelan, d'un Centre interrégional de perfectionnement, dont l'ambition n'est pas seulement de s'adresser à plusieurs catégories d'utilisateurs (adultes, jeunes, apprentis, étudiants, etc.), mais aussi d'intégrer les diverses fonctions de l'éducation: le Centre interrégional de Tramelan sera à la fois centre de formation, de recherche et de documentation. Il sera centre de véritable rencontre.

Il y a quelques mois, un professeur de pédagogie déclarait qu'un professeur n'était pas astreint à être pédagogue; sa science relèverait du savoir, et non du savoir-faire. On commence aujourd'hui à prendre conscience que les professeurs, fussent-ils d'Université, et a fortiori s'ils sont professeurs de pédagogie, sont conduits à révéler des compétences, non seulement dans leur discipline, mais aussi dans la présentation de leur enseignement.

\* Recherche et formation des maîtres, IRDP/S 78.02 b.

Nous avons pu constater que les modalités d'enseignement approchaient celles de la recherche et que les modalités de la recherche éducationnelle approchaient la réalité de l'enseignement. Le phénomène est perceptible, partout en Europe. Les mesures de coordination scolaire intercantonale en Suisse romande accélèrent cette double évolution des chercheurs et des formateurs.

### 3. L'évolution particulière des mesures de coordination scolaire en Suisse romande

Les décisions prises, au début des années soixante-dix, par la Conférence des chefs de Départements de l'instruction publique de Suisse romande et du Tessin, en matière de coordination scolaire, recouvrent deux mesures différentes, mais coordonnées dans le temps:

- une mesure de coopération intercantonale nouvelle en Suisse;
- une mesure d'innovation scolaire à partir des degrés inférieurs de l'école obligatoire (CIRCE I, II, puis III).

La mise en place de cette double innovation a eu pour effet la création de programmes, puis de moyens d'enseignement communs. Diverses notices méthodologiques accompagnaient souvent cette élaboration romande.

Au seuil des années quatre-vingts, où en est-on ?

Tout semble indiquer qu'on se trouve au seuil d'un deuxième temps des mesures de coordination scolaire intercantonale romande. Cette nouvelle étape pourrait se caractériser par une triple démarche:

- un ajustement de l'innovation;
- une maîtrise de l'innovation;
- un affinement de l'innovation.

#### a) *Un ajustement de l'innovation*

Un programme expérimental de mathématique rénovée a été généralisé à l'ensemble des classes de première année primaire des écoles de Suisse romande, en automne 1973. Six ans plus tard, en automne 1979, des moyens d'enseignement ajustés remplaceront les précédents. Ces moyens ajustés, élaborés à la suite des évaluations du service de la recherche de l'IRDP, vont astreindre les enseignants à une réadaptation. L'entreprise n'est pas simple. Mais elle est nécessaire.

La Conférence des chefs de Départements de l'instruction publique a nommé une commission de travail chargée d'élaborer un projet d'ajustement ainsi que la procédure de cet ajustement. Le principe et les modalités sont en discussion à l'heure où ces lignes sont écrites, le caractère expérimental des programmes de CIRCE ayant été affirmé en novembre 1972, puis confirmé à maintes reprises. «*L'idée, par exemple, qu'un programme expérimental doive normalement être remanié dès la seconde ou la troisième année, pour évidente qu'elle paraisse, n'est pas facile à faire accepter. L'expérience romande en mathématiques modernes mérite à ce sujet réflexion*», dit Antoine Prost\*, qui ajoute: «*Ici encore, le lecteur français*

\* *Le Monde de l'Education*, septembre 1978, p. 56.

*est frappé par la méthode. Quand on voit nos responsables promouvoir des réformes sorties toutes prêtes et définitives de leur cerveau — ou de quelque commission — sans étude préalable, sans appareil d'évaluation, sans possibilité de correction en cours de route, on se dit qu'il nous reste beaucoup à apprendre et que ces voisins modestes ont cent lieues d'avance sur nous.»*

La mission de l'IRDP est d'évaluer et de proposer d'éventuelles adaptations. Cette tâche présente deux volets, l'un plus proche du contrôle (les objectifs sont-ils atteints ?), l'autre plus proche du développement (comment pourrait-on faire mieux ?).

Ce deuxième aspect du travail de recherche est, de loin, le plus difficile. Il nécessite, beaucoup plus que le premier, une participation active des enseignants, une décentralisation de la réflexion.

Mais il est indispensable. Et jamais terminé.

Car, à l'évaluation du programme de mathématique de chaque année scolaire s'ajoutera l'évaluation globale (1P à 4P, 1P à 6P, Math 7-8-9, Math 1 à 9), puis l'évaluation interdisciplinaire (les interactions de la mathématique et du français, puis de l'allemand, etc.), puis l'évaluation du temps scolaire de l'élcolier, de sa fatigue, chaque évaluation se situant dans un ensemble souple auquel nous devons tous nous habituer, chercheurs, administrateurs responsables, enseignants, parents. Ces constats auront des effets cumulatifs.

A l'innovation des années soixante-dix, en Suisse romande, va succéder l'ajustement de cette innovation.

Cette évolution de la recherche et du développement de l'éducation, en Suisse romande, est à prendre en compte par la formation des maîtres.

### *b) Une maîtrise de l'innovation*

Le 31 octobre 1978, l'ancien\* et le nouveau\*\* présidents de la CEM (Commission d'évaluation de l'enseignement de la mathématique, organe d'appui du service de la recherche de l'IRDP) ont livré à l'autorité responsable un rapport intéressant.\*\*\* Tirant un bilan de cinq années d'activité à la tête de la CEM, les auteurs affirment que, sans une méthodologie qui représente un appui quotidien dans leur pratique, qui décrit par le détail l'objet et la matière de leurs leçons, l'immense majorité des enseignants seraient pris de court, désemparés, démunis. Le degré d'utilisation de la méthodologie et du moyen d'enseignement est très élevé dans les premières années de l'innovation. Ils jouent le rôle d'appui. C'est par leur intermédiaire que passe le renouveau mathématique.

Mais ces appuis font courir le danger d'être interprétés de façon rigide, et statique. Pour un maître insécurisé, ils sont un refuge. En effet, on peut courir le risque d'analyser les textes et les fiches sans les situer dans le contexte de l'activité en classe, ou s'attacher au côté formel des symbolismes, ou encore attribuer force de loi aux exemples suggérés par la méthodologie. Un manuel est obligatoirement limité aux pages qui le composent, il ne peut pas prendre en compte toutes les situations rencontrées en classe, ni les

\* Roger Sauthier, professeur, Sion.

\*\* François Jaquet, enseignant, détaché à l'IRDP de 1975 à 1978, La Chaux-de-Fonds.

\*\*\* «Quelques réflexions après cinq ans d'activité», (IRDP, Neuchâtel).

difficultés de chaque élève, ni les interrogations de chaque enseignant. C'est un instrument. Il a ses limites. Il est là pour assurer le passage du renouveau dans la pratique de la classe, il joue à ce moment le rôle d'une formation « technique » du corps enseignant. Après quelques années de pratique, les maîtres seront en mesure de prendre quelque distance par rapport à ces documents.

C'est alors que leur fonction va s'orienter vers une formation « méthodologique ». Les secondes éditions des ouvrages de mathématique de première et de deuxième années illustrent parfaitement cette évolution: ce sont les commentaires et notes didactiques qui sont modifiés; on précise les objectifs, on situe les activités par rapport à l'ensemble du programme pour en souligner l'aspect cyclique, on ouvre des portes vers d'autres avenues et d'autres disciplines, on suggère des développements, on fait porter l'accent sur l'activité véritable de l'enfant.

Cette deuxième génération de moyens d'enseignement conduit à un approfondissement de la réflexion et à une plus grande autonomie de l'enseignant. Cette deuxième phase de l'innovation conduit à une plus grande maîtrise. Cette maîtrise de l'enseignant, ce savoir-faire pédagogique, ce recul à l'égard du moyen d'enseignement, tout cela est à gagner.

*Une innovation, en sciences humaines, se réalise et se maîtrise sur une période longue. Elle passe par des paliers divers, et les maîtres doivent être appuyés et soutenus durant une longue période.*

Depuis l'élaboration des plans d'études et de la méthodologie, la concertation officielle entre cantons a été extrêmement réduite dans le domaine de la pédagogie de la mathématique. L'absence de travail commun entre les responsables cantonaux de l'enseignement de la mathématique (formateurs responsables du perfectionnement, écoles normales) a entraîné une suite logique: sous l'effet de différentes pressions, habitudes, forces, l'objectif particulier de la maîtrise de la table de multiplication se retrouve à différentes périodes de la scolarité, sous des formes variées d'un canton à l'autre \*. En l'absence de liaisons réelles, continues et soutenues, les différents utilisateurs d'un programme nouveau et expérimental ne peuvent que s'éloigner progressivement.

La formation des maîtres (initiale et continuée) sera la clé de la réussite de l'innovation scolaire, en Suisse romande, des années quatre-vingts. La maîtrise de la réforme passe par ce chemin. Elle ne saurait donc, sans risque de compromettre la maîtrise de l'innovation en Suisse romande, prétendre demeurer le sanctuaire du cantonalisme.

### c) *Un affinement de l'innovation (pratiques, attitudes)*

Le nouveau programme romand est plus révélateur que les anciens du véritable niveau de compétence de l'enseignant. Celui qui, autrefois, affirment Sauthier et Jaquet, était considéré comme un « bon maître » sur la base de l'ordre dans la classe, de sa discipline, de sa rigidité dans la conduite des apprentissages de ses élèves, sera peut-être complètement désemparé

\* François Jaquet, IRDP, « *La table de multiplication dans les différents cantons de Suisse romande* ».

par la nouvelle approche des notions et l'écoute des élèves. Ce type de maître a plusieurs choix: admettre le changement et évoluer en conséquence, ou s'opposer aux modifications et continuer à enseigner le nouveau contenu de façon traditionnelle. Entre ces deux choix extrêmes, existe une grande variété d'attitudes, de celui qui dissimule son désaccord à celui qui panique, de celui qui croit bien faire en menant de front l'ancien et le nouveau programme, à celui qui n'a pas encore réalisé la nouveauté du nouvel esprit mathématique. Ces différents «niveaux de maîtrise» des enseignants n'apparaissent pas clairement. Il faut maintenant expliciter mieux les comportements pédagogiques, les attitudes éducatives liées à l'esprit des réformes romandes. C'est l'heure de l'analyse des pratiques pédagogiques.

*Pour résumer, de façon nécessairement bien schématique, nous dirons que le corps enseignant de 1<sup>re</sup> à 3<sup>e</sup> année est actuellement familiarisé avec le nouveau contenu, mais l'effort est à poursuivre longtemps encore sur le plan des attitudes et des méthodes pédagogiques. On rencontre déjà des maîtres qui ne disent plus à leurs élèves: «Je vais vous expliquer!» mais: «Vous allez trouver!». Mais il y a encore un grand chemin à parcourir, que les enseignants ne pourront pas faire seuls.*

A l'ouverture de l'assemblée des délégués de la SPR, le 18 novembre 1978, à Fribourg, M. Armand Maillard, président de la CSI, saluant ses hôtes, a souhaité qu'en 1982, lors du prochain Congrès SPR, au travers des différences, les cantons aient progressé sur le chemin d'une école nouvelle.

Cette école nouvelle passera par la formation. Au-delà du nouveau plan d'études, au-delà du nouveau moyen d'enseignement, la formation des maîtres, dans les années quatre-vingts, aura une tâche essentielle: affirmer les grands principes éducatifs\* sous-tendus par les réformes romandes; affirmer les attitudes et les pratiques pédagogiques sur des bases sûres et en assurer la mise en application réelle.

La tâche n'est pas simple. Elle a besoin de la durée.

#### 4. Perspectives de rencontre

Nous avons tenté, au chapitre précédent, d'imaginer l'évolution particulière des mesures de coordination scolaire romande, au seuil des années quatre-vingts. Tout semble indiquer, compte non tenu de l'introduction de programmes nouveaux et de la poursuite de la coordination dans les degrés de fin de scolarité, compte non tenu de l'avenir réservé aux mesures de coordination (politique, financier, social, humain, etc.), tout semble bien indiquer que l'effort portera, en matière d'innovation, sur:

- un ajustement;
- une maîtrise et
- un affinement.

\* Par exemple, l'importance de la prédominance de l'activité de l'élève, l'esprit de découverte du travail scolaire, l'interaction sociale comme facteur de développement cognitif, le travail indépendant sous contrat, le caractère cyclique de l'apprentissage et des programmes.

Cette triple démarche postule la rencontre de la recherche et de la formation. Une plate-forme est à trouver, qui invite chercheurs et formateurs, mais aussi inspecteurs et enseignants, à élaborer la deuxième phase de la coordination: celle de l'approfondissement, de la maîtrise et de la sécurisation, à tous les niveaux. La demande est perceptible, maintenant déjà.

### *Le CESDOC*

Dans son rapport de juillet 1974, le Centre suisse de documentation en matière d'enseignement et d'éducation remarquait, sous chiffre 5.3.3., l'accroissement de la coopération entre chercheurs, autorités scolaires et enseignants. « Cette tendance de la recherche éducationnelle, tournée vers les applications directes dans l'enseignement et au sein de laquelle coopèrent étroitement théoriciens, praticiens et administrateurs, permet ainsi d'obtenir l'adhésion de milieux les plus larges aux réformes à entreprendre. »

### *Les inspecteurs scolaires*

La Conférence des inspecteurs et directeurs d'écoles primaires de la Suisse romande et du Tessin, le 10 novembre 1978, a défini le nouveau statut de l'inspecteur et du directeur, son rôle dans un processus d'innovation pédagogique. L'inspecteur, en plus de ses tâches de coordination et d'évaluation, a une fonction d'animation.

« La fonction d'animation \* prend de plus en plus d'importance, notamment dans les rapports personnels que l'inspecteur peut avoir avec chaque enseignant ou groupe d'enseignants de sa circonscription. La pédagogie actuelle, dynamique, en continue évolution, demande une information (parfois une formation) continue. Il serait vain de croire que l'inspecteur d'écoles peut ici maîtriser tous les nouveaux programmes, connaître à fond toutes les nouvelles méthodes pour jouer ensuite lui-même le rôle de formateur auprès de son corps enseignant. Mais il doit avoir une bonne connaissance générale des problèmes d'une école moderne: programmes et méthodes, relations entre adultes, relations maître-élèves, éducation, psychologie, psycho-sociologie. Cette connaissance lui permet d'être à l'écoute des besoins de son corps enseignant. En relation avec les autorités du DIP, il participe à la mise sur pied de cours, séminaires, recyclages, à la gestion des expériences pédagogiques qui se déroulent dans sa circonscription. »

### *Les formateurs*

Le 27 octobre 1978, la Conférence des directeurs d'institutions pour la formation des maîtres de Suisse romande et du Tessin a pris la décision d'exprimer, auprès de la Conférence des chefs de départements, son désir

\* « *Les fonctions de l'inspecteur* », rapport rédigé par un groupe de travail et accepté par la Conférence des inspecteurs et directeurs d'écoles primaires de la Suisse romande et du Tessin, Assises bisannuelles, 9 et 10 novembre 1978.

de collaborer à l'ajustement des programmes, la coordination scolaire, selon les termes du président, allant dicter le travail des directeurs d'institutions pour la formation des maîtres.

De son côté, la Conférence consultative des directeurs des centres de perfectionnement de Suisse romande et du Tessin, le 21 juin 1978, a rappelé l'intérêt qu'il y avait à favoriser la rencontre et l'échange de moniteurs des diverses disciplines soumises à la coordination.

« Dans le passé, dit le CESDOC \*, on s'attachait surtout à la formation scientifique de l'enseignant, à son savoir. Ces dernières années, on s'est penché sur la formation didactique, son savoir-faire, que l'on a prolongée et amendée un peu partout. Maintenant, on s'attaque à sa formation psychopédagogique et sociopédagogique — à son savoir-être — afin de lui permettre de participer pleinement au développement des relations humaines dans son établissement. C'est-à-dire à des dialogues permanents avec ses élèves, ses collègues, les parents et les autorités scolaires qui favorisent la compréhension réciproque. »

### *Les services de la recherche*

Dans son rapport d'évaluation des activités de l'IRDP \*\*, le groupe d'experts de l'OCDE/CERI interroge les formateurs (p. 29): « Les experts se sont aussi demandé s'il n'y aurait pas lieu de créer des liens entre l'IRDP et les centres de formation des enseignants. Il y a là, semble-t-il, une lacune. Si les jeunes maîtres pouvaient, d'une manière ou d'une autre, être associés aux travaux de recherche, ils seraient non seulement amenés à s'intéresser à l'IRDP, mais ils seraient aussi mieux préparés à appliquer par la suite les nouveaux programmes. »

Les projets de l'IRDP, désormais, s'inspirent de cette suggestion des experts de l'OCDE:

- l'observation de l'application de l'enseignement renouvelé du français est un plan présenté aux Ecoles normales, aux Instituts de formation, aux Centres de perfectionnement. L'observation interactive décentralisée du nouvel enseignement ne va plus pouvoir se passer des Instituts de formation, autant dans les groupes locaux, régionaux que cantonaux et intercantonaux;
- l'évaluation des programmes de mathématique va conduire la CEM à demander la création d'un point de rencontre, d'échange et de travail des formateurs, et des formateurs de formateurs, et des chercheurs.

### *Les enseignants*

Un rapport, intitulé « Enquête sur l'enseignement de la mathématique en 3<sup>e</sup> année » \*\*\* révèle (p. 55) que les enseignants genevois réclament une formation plus poussée au niveau de l'animation de la classe et que, pour la seconde vague du recyclage, ce souhait mérite d'être médité par le Service

\* L'enseignement en Suisse, CESDOC, juillet 1974, p. 44.

\*\* OCDE/CERI, TA 78.05, Paris, 31 mai 1978.

\*\*\* Service de la recherche, IRDP.

de la recherche pédagogique du canton, dont l'influence est heureuse (p. 30) dans la mesure surtout où un chercheur a eu l'occasion d'expérimenter d'autres démarches, et où l'échange entre chercheurs et enseignants permet un progrès intéressant.

Pourquoi la recherche et l'innovation sont-elles d'importance pour la formation des enseignants ? En réponse à cette question, les articles 33, 34 et 74 du rapport élaboré par les Syndicats internationaux des instituteurs, lors de la 35<sup>e</sup> session de l'Unesco (Genève, 1975) sont explicites :

« L'enseignant doit pouvoir mesurer sa pratique éducative aux résultats de la théorie éducative et vice-versa, changer les méthodes et les attitudes, participer aux innovations dans l'intérêt de l'école et des enfants. Ceci ne pourra être fait sans un temps alloué considérable (33). »

L'enseignement ne pourra plus être réduit à des règles qu'il suffit de suivre. Il doit s'intéresser à la recherche et être abordé dans un esprit progressif (34).

Par la participation, les enseignants seront stimulés à pratiquer les innovations. Mais il faut absolument qu'ils soient instruits des résultats de la recherche pédagogique et méthodologique, qu'ils s'y engagent complètement et qu'ils aient l'occasion de prendre part à un débat actif portant sur l'enseignement (74). »

### *La SSRE*

La Société suisse de recherche en éducation\* exprime le même avis très clairement : « Il serait à souhaiter que plus de chercheurs enseignent et que plus d'enseignants fassent de la recherche, que les institutions de formation soient davantage associées à la recherche, afin que cette dernière, sans négliger les problèmes fondamentaux, soit amenée à traiter un plus grand nombre de questions issues de la pratique pédagogique. »

### *L'ATEE (Association for Teacher Education in Europe)*

« La réforme pédagogique ne peut se faire et ses résultats ne peuvent entraîner une évolution de l'enseignement qu'avec l'aide des enseignants, fut-il dit à Bangor\*\*. Or la participation à des activités de recherche est un moyen de formation théorique et pratique. La présence d'un noyau de recherche dans l'Institut de formation permet d'associer les enseignants en formation aux activités de recherche et facilite l'établissement de relations permanentes entre le centre de recherche et les professeurs en activité. »

### *Bilan*

De toutes parts, on cherche à décloisonner des fonctions, trop parentes, trop interactives pour être laissées dans leurs cloisons. Formations initiale et continuée, recherche, documentation, administration et politiques inter-

\* Bulletin No 7/78 du 25 octobre 1978 (p. 42).

\*\* Conférence de l'ATEE, Bangor, septembre 1978.

viennent de façon trop dispersée. L'innovation postule une intégration de ces fonctions. Les perspectives de rencontre sont très réelles, en cette fin des années soixante-dix.

## 5. Rendez-vous inévitable

Un formateur peut-il préparer un candidat à la pédagogie de la recherche, de la découverte, de l'activité, de l'interaction, et de l'invention autrement que par une pédagogie conduite selon les mêmes principes ?

Un chercheur en éducation peut-il encore se complaire en un travail de laboratoire ? Peut-il ignorer les contraintes administratives et concrètes de l'enseignant à la tête de sa classe ?

Formation et recherche ont rendez-vous. Ce rendez-vous est nécessaire. Il est inévitable. Inspecteurs, directeurs d'institutions de formation, directeurs de Centres de perfectionnement, méthodologues, responsables de la création de moyens d'enseignement, chercheurs, évaluateurs, documentalistes, tous vont devoir se rencontrer en groupes de travail intercantonaux, cantonaux, locaux, et, au-delà de programmes coordonnés, au-delà de moyens d'enseignement communs, vont susciter des savoir-faire et des savoir-être, vont affirmer les attitudes et les conduites, vont favoriser la généralisation de principes pédagogiques fondamentaux, sous-tendus par les programmes romands, mais peu explicités jusqu'à présent.

Partout, en Europe, recherche et formation se rejoignent. En Suisse romande, à l'élaboration de programmes et de moyens d'enseignement communs, va succéder un deuxième temps de l'harmonisation scolaire : celui de la maîtrise pédagogique de l'innovation scolaire.

Cette maîtrise postule une activité concertée de tous, chercheurs et formateurs. Ce sera le rendez-vous des années quatre-vingts.

JACQUES-A. TSCHOUMY  
directeur de l'IRDP

*Etudes gymnasiales à Porrentruy, où il est né, et universitaires à Berne, Neuchâtel et Genève. Enseignant secondaire, puis licencié ès sciences de l'éducation (mention psychologie de l'Université de Genève). Enseignements au Progymnase de La Neuveville et à l'Ecole cantonale de Porrentruy. Directeur de l'Office d'orientation scolaire et professionnelle du Jura Nord, puis directeur de l'Ecole normale de Delémont. Jacques-A. Tschoumy dirige l'IRDP depuis le 1<sup>er</sup> septembre 1977.*