

SEMESTRE « PRATIQUE » : UN PALLIATIF OU UN REMÈDE ?

La formation des enseignants en Tchécoslovaquie
au carrefour

Stanislav STECH

Sommaire. L'auteur dresse le bilan des traits significatifs de la formation des enseignants en Tchécoslovaquie : académisme, cloisonnement disciplinaire, décontextualisation, et présente la place et le rôle du « semestre pratique » dans le cadre du cycle universitaire. Deux fonctions dominent dans ce projet destiné à améliorer la formation des maîtres en la rapprochant du terrain : le semestre pratique serait une application et une vérification des connaissances théoriques, et un moyen de professionnalisation équipant l'étudiant en instruments et en méthodes psychopédagogiques. La critique faite à cette interprétation risquée du semestre pratique consiste à montrer le caractère de pseudo-activités des occupations des étudiants (« devoirs » minimes) et la non-communicabilité persistante entre l'Université et le terrain.

Summary. The main features of the university-based teachers training system in Czechoslovakia are presented: academism, subject separation, decontextualization, and the new "clinical semester" is defined in its role and place. There are in this project two major functions aiming to bring the students nearer to school practice: this semester should be a mere application and verification of theoretical knowledge and a mean for professionalization, providing the student with psychopedagogical instruments and methods. The author criticizes this conception of the project on the ground of the make-believe nature of the intended activities (minimal tasks) and of the persisting lack of communication between University and field.

1. L'HISTORIQUE ET LE CADRE ACTUEL DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS EN TCHÉCOSLOVAQUIE

La période d'après-guerre est caractérisée en Tchécoslovaquie par une série de réformes et de contre-réformes du système scolaire, par conséquent du système de la formation initiale des enseignants. Dès 1946 et définitivement en 1964 (à Prague) la formation de toutes les catégories d'enseignants devient universitaire. Bouclant ainsi le processus de la

création de « l'école unifiée » (tronc commun de 8 ans et 10 années de scolarisation obligatoire en 1976) et de la standardisation normativiste de la formation des enseignants.

Les Facultés de Pédagogie (autonomes ou faisant partie des grandes Universités tchécoslovaques) couvrent maintenant la formation des maîtres pour les écoles maternelles, instituteurs pour l'école primaire (« école élémentaire du premier degré »), professeurs bivalents d'enseignement général (« école élémentaire de second degré » – collèges et lycées), instituteurs et éducateurs pour les établissements spécialisés (voisins des filières AIS en France). Il faut y ajouter une filière de formation plus courte – professeurs et éducateurs d'enseignement technique professionnel. La formation s'échelonne sur 4 années (8 semestres) pour toutes les filières sauf pour la formation des professeurs bivalents (5 ans – 10 semestres). Pour une description plus détaillée quoique subissant des changements actuellement, voir mon article in *Recherche et Formation*, n° 5, 1989, p.97-108.

Les changements radicaux intervenant actuellement dans notre pays se traduisent aussi sur le plan universitaire. Il a agit, en effet, de faire éclater les structures trop rigides, trop monolithiques, trop éloignées du terrain, trop normatives.

Jusqu'à maintenant non découpée, la formation se déroulera désormais en 3 cycles (tout ce qui sera dit est à l'état de projet et de Loi certes votée, mais en train d'être mise en place) :

1^{er} cycle (2 années – 4 semestres) comprend une formation théorique, les « Introductions à... » l'appropriation d'une culture universitaire au sens propre. L'analogie avec le 1^{er} cycle universitaire français risque d'être trompeuse, car les bacheliers tchèques arrivent à l'Université pratiquement sans connaissances de philosophie et des sciences sociales. Les auteurs du projet soulignent en même temps l'importance de l'enseignement disciplinaire en ce 1^{er} cycle afin de pouvoir « mieux sélectionner les étudiants inaptes » à l'enseignement d'une discipline (quant aux horaires la proportion est de 5/6^e consacrés à l'enseignement disciplinaire et 1/6^e à la psychopédagogie, philosophie, sociologie, etc.). J'y vois une contradiction en définition déjà du cycle, de sa raison d'être. Après le diplôme « Bc » obtenu sur l'examen, l'étudiant passe, ou ne passe pas, au

2^e cycle qui commence par un « semestre pratique » (4-5 mois) – et qui durera 4 ou 6 semestres selon la filière. Ce semestre est conçu comme

période d'acquisition de l'expérience et du savoir faire pratique. On souligne le rôle décisif de la psychopédagogie et des didactiques disciplinaires. La finalité de ce semestre est instrumentale : s'approprier les savoir-faire de communication, d'interaction, d'intervention, d'interprétation, etc. dans le milieu scolaire. Tout ceci sur le terrain par l'intermédiaire d'un séjour continu dans les écoles et dans les classes.

Ce cycle ne comprend après le « semestre pratique » que très peu d'enseignement en psychopédagogie et en sciences sociales (le plus souvent sous forme d'UV optionnelles). Il s'oriente d'une manière plus pragmatique, appelée « spécialisation » au sens propre, sur le contenu disciplinaire, et entérine au bout de 4 (filière « instituteurs ») ou de 5 ans (bivalents-lycées) la formation universitaire au sens de formation initiale des enseignants. Un travail écrit, thèse ou mémoire de fin d'études universitaires, est présenté. Ceci vaut pour la majorité des étudiants.

Le 3^e cycle n'est là que pour les candidats des études doctorales en sciences de l'Éducation. Ici, de différents et très nombreux types de doctorats sont ouverts, essentiellement en didactiques de disciplines, mais aussi en psychologie scolaire. Ce cycle dont la durée nominale est prévue pour 3 ans est conçu comme une formation par la recherche. La nécessité d'un projet, d'un travail de recherche sur le terrain, est évidente. En gros traits, ce système de formation, même s'il peut subir des changements de détails, est installé pour plusieurs années à venir.

La formation initiale était centrée, du moins à travers le discours idéologique de cette époque révolue, sur la fameuse triade du « profil » du futur enseignant : personnalité morale, compétence disciplinaire et savoir-faire psychopédagogique. L'approche était donc avant tout *axiologique* et *normative*. La fonction interne est devenue peu efficace, très éloignée du terrain malgré un stage d'initiation de 15 jours au début des études, un stage final de 4 semaines à la fin des études et quelques stages très courts parsemés le long du parcours universitaire, entraînant ainsi une demande accrue d'*instruments*. « On ne comprend pas bien à quoi sert d'apprendre tout ce savoir académique, alors donnez-nous au moins quelques outils et méthodes », tel est le slogan des dernières années. L'espoir que s'approprier les méthodes pédagogiques ou psychologiques suffira à s'instruire et à devenir plus efficace sur le terrain aboutit à une mise en place du système « D », au bricolage.

Je viens de décrire un des symptômes de la crise : mécontentement des étudiants s'exprimant par une sorte de lassitude et par une tendance au *bricolage* mécaniste et un peu arbitraire.

Il y avait d'autres symptômes : niveau déplorable de beaucoup de novices et surtout le normativisme « normocentrisme » d'une grande partie des enseignants lié à une sorte de pédagogie sans enfant pratiquée sans une auto-réflexion nécessaire.

Pour conclure cet aperçu concis de l'état actuel de la formation des enseignants :

— c'est une formation trop académique, plus près des théories et des disciplines scientifiques que de la problématique de l'éducation elle-même ;

— c'est une formation trop cloisonnée mettant en jeu le rapport de forces parmi les disciplines enseignées et nourrissant souvent un corporativisme à outrance, soulignant la spécificité disciplinaire tout en réduisant la communicabilité entre disciplines, les approches pluridisciplinaires ;

— c'est une formation fragmentaire créant tout au plus une mosaïque décontextualisée de savoirs dépourvus de liens qui empêche l'appréhension des problèmes.

2. L'IDÉE DU « SEMESTRE PRATIQUE »

Cette idée est née, selon les auteurs, pour remédier à la maladie de l'académisme stérile de la formation. L'emploi du terme « pratique » est intéressant ici. Dans l'acception pédagogique du terme dans ce projet, il est question de se « rapprocher du terrain », « de s'immerger dans des pratiques éducatives » par le biais d'outils spéciaux permettant à l'enseignant le diagnostic et surtout l'intervention dans le quotidien de la classe.

L'étudiant, libéré des obligations universitaires classiques, se déplace dans une école (on prévoit des groupes de 10 étudiants par établissement et 2 étudiants par classe) sous la direction-patronage conjoint de professeurs universitaires et de maîtres-formateurs. A l'université, sont chargés de cet accompagnement essentiellement les professeurs de psychopédagogie.

Au-delà des problèmes de l'organisation, de la gestion du temps, de l'articulation du rôle de l'Université et du terrain au cours de ce semestre, émergent à mon avis des problèmes conceptuels sous-jacents. En effet, il faut un questionnement des points de départ qui ne se fait pas.

Dans un des textes préparatoires à la mise en place du « semestre pratique », on souligne la *précédence chronologique de la formation théorique* (cf. le 1^{er} cycle). Le semestre pratique est ainsi conçu comme « une *application* de la théorie psychopédagogique orientée vers l'examen de ces questions théoriques dans des situations concrètes du système éducatif », et un peu plus loin « il s'agit alors d'une *phase* d'application des connaissances théoriques » (c'est moi qui souligne).

Le texte du projet conçoit ce semestre en même temps comme une période de *professionnalisation* du futur enseignant via une formation avant tout *instrumentale*. L'idée-force de ce projet consiste à dire que le vrai contenu professionnel du *métier* d'enseignant, ce sont les outils et les instruments permettant le diagnostic de l'élève et de la classe, l'auto-diagnostic, une interaction « scientifique », le savoir-faire communicationnel etc. Bref, tout ce qui le distingue d'un éducateur non-professionnel. L'objectif proclamé est d'approfondir la pensée et les attitudes pédagogiques à partir des connaissances acquises au 1^{er} cycle par leur mise en épreuve dans des situations concrètes. Tout cela aboutirait à une auto-réflexion de l'étudiant, à une prise de conscience de soi-même en tant qu'enseignant. Dès ce-moment, les professeurs universitaires trouveraient les premiers supports pour une évaluation plus juste, fondée non plus seulement sur l'examen d'un savoir académique.

Telle est – très brièvement – la présentation des idées principales du projet de semestre pratique concernant sa forme et ses finalités.

Je m'arrêterai là sur deux points : d'une part sur le problème du temps de formation (précédence, phases) et du *rapport* « *théorie-application* » implicite dans cette conception ; d'autre part sur l'accent mis sur l'aspect instrumental, technique et *pragmatique* de ce semestre.

La *précédence chronologique* du 1^{er} cycle « théorique » va de pair – dans le projet en question – avec le primat épistémologique de la formation théorique. A mon avis, s'ouvre ici un problème important soulevé par nombre de chercheurs (F. Tochon, partisans de la recherche-action) : où se trouve la brèche ou le maillon principal pour échapper au cercle vicieux « connaissances théoriques – expériences pratiques » ? Par quoi est-il préférable de commencer ? Est-il possible de concevoir l'apprentissage pratique sur le terrain comme l'application d'une théorie, théorie décalée dans le temps de surcroît ? Ne trouve-t-on pas quelque chose de théoriquement plus essentiel dans la pratique enseignante concrète pour ainsi dire *simultanément*, à l'état d'émergence (comme en parlent les constructivistes sociaux ou les ethnométhodologues) ?

Mais, peut-on dire que la formation théorique n'a aucun sens, si elle n'est pas précédée d'une expérience pratique du terrain, si elle ne rencontre pas un sujet avec un vécu enseignant ?

Quel est le *statut épistémologique* d'une connaissance dite théorique et d'une connaissance, ou savoir-faire, pratique ? Est-il le même ? On le suppose tacitement dans les textes.

Certains sont prêts à reléguer la formation universitaire théorique à plus tard, d'autres, en revanche, craignent la perte de rigueur et de contrôle sur le processus qui peut très bien « dégrader encore » l'image de l'Université par des pratiques trop scolaires.

Malheureusement, toutes ces questions, à peine entrevues, ne trouvent pas de réponse en ce moment. On est submergé par la solution des problèmes techniques et organisationnels. Pourtant, je vois dans la clarification du statut épistémologique de ce qui est acquis en institution et sur le terrain la question-clé de tout projet de formation des enseignants.

Par exemple, comment tirer profit des situations-formes ou des situations-logiques d'actions rencontrées dans les établissements pour construire une « théorie » du cas unique mille fois plus utile que la recherche désespérée consistant à trouver des liens souvent mécanistes entre ce qu'on vit dans la classe et ce qu'on a entendu dans les cours magistraux – un peu à la manière des tiroirs-étiquettes à remplir.

Ce qu'il faut – c'est à mon avis une constante *théorisation des pratiques* vécues par l'étudiant-stagiaire tout au long de ses stages. L'articulation devrait se faire autour des problématiques à résoudre et des projets à réaliser et non autour des « chapitres » ou « catégories » théoriques d'une part, ni autour des situations empiriques (de surface) rencontrées d'autre part. Ce qui n'exclut pas une ouverture possible, une inspiration, naissance d'un doute par des explicitations dans les cours théoriques.

Le deuxième point qui « va de soi » dans le texte du projet, c'est le présupposé de la finalité instrumentale et pragmatique des stages. En effet, je crains un certain *technologisme*, toujours réductionniste comme en témoignent de nombreux travaux des cognitivistes, en ce sens qu'il se suffit à lui-même avec les *méthodes toute faites*. Les outils accumulés par l'étudiant formant ainsi un arsenal de techniques et de procédure, ou de procédés « prêt-à-porter » représentent un recours à la non-réflexion, souvent à la passivité de l'esprit, bref – paradoxalement – un alibi à l'absence de la pensée personnelle. (Ce qui peut être résumé en slogan courant des étudiants : « quelle est la consigne, comment je l'applique »).

L'acquisition directe d'un outil telle qu'elle est conçue (de la méthode sociométrique, d'un Q-Sort, d'une grille d'observation etc.) sert certainement à voir quelque chose qui ne se voit pas manifestement, sert à découvrir et à connaître des aspects cachés du comportement de l'élève, de la classe, de l'enseignant lui-même. Seulement, si l'on n'est plus aveugle dans cette position d'enseignant-apprenti, on n'en reste pas moins borgne. Par cette acquisition, nous oublions de questionner les axiomes, les prémisses et les fondements de toute cette situation socio-culturelle dans laquelle les outils en question trouvent leur place (dont ils sont le produit). Nous mettons l'étudiant-stagiaire dans une situation de *pseudo-activité* justement grâce à l'outil acquis. Il n'apprend pas à questionner sa propre position épistémologique, il n'a pas la distance, le recul nécessaire non seulement par rapport au phénomène observé, mais aussi par rapport à l'outil. Situation qui peut pétrifier et « conserver » le statu quo : les déterminants de l'activité-routine, les processus d'apprentissage, les rapports de force.

Dans l'approche qui prévaut, le souci d'« efficacité » et d'organisation domine les problèmes conceptuels. Il existe peu de discussions concernant la racine du problème : quel enseignant, pour quelle école, dans quelle société, en vue de former quel enfant ? Et la question qui en découle : quelles activités enseignantes, quelles démarches ? Et par conséquent pour la formation : quelles situations-activités pour l'étudiant-stagiaire pour qu'il puisse prendre une distance, une auto-réflexion, se construire un sens personnel de ce qu'il est en train de faire ?

3. QUESTIONS NON-POSÉES - PROBLÈMES POUVANT SURGIR

Les questions ci-dessus nous amènent à considérer de plus près les avantages et les dangers d'une nouvelle articulation de la formation en institution et sur le terrain.

D'abord, la question ne consiste pas, à mon avis, à disputer le primat de l'Université sur le terrain ou l'inverse. Elle ne consiste pas non plus à décider de la distribution des phases de séjour à l'Université et dans les établissements. La question centrale est : quelle *activité* pour le futur enseignant ? On se trouve devant un *concept* élaboré par Léontiev et Vygotski (en partie sur le terrain de l'Éducation), par Wallon et d'autres encore. Il s'agit de voir l'activité non seulement comme une structure d'opérations et d'actes individuels à remplir, mais comme un lieu producteur du sens personnel à partir des significations sociales de l'objet

de l'activité. La transformation consciente de cet « objet » en objectifs auxquels correspondent différentes opérations, sans jamais perdre de vue le rapport social entre les actes-individuels, c'est le but primordial de la formation à atteindre. Le futur enseignant doit apprendre non seulement à s'analyser dans la situation concrète, à *acquérir les outils*, et les actes isolés, mais surtout à réaliser consciemment ces transformations, ces analyses de l'activité avec ses échos et effets de retour, etc. Cet axe méthodologique de la formation lui permettrait des mieux tirer profit de l'Université et de mieux mettre en valeur l'expérience du terrain.

Le plus grand danger pour le semestre pratique consiste en l'absence d'un projet qui aurait un sens, en sa réduction à une série de *tâches minimales*, « devoirs », éclatant la réalité scolaire et noyant le stagiaire en lui fournissant un grand nombre d'instruments, non reliés entre eux, correspondants à ces devoirs. Le danger d'une immersion immédiate dans le terrain vient donc aussi de là : la réalité quotidienne se présente effectivement comme une série de ces actes minimales (des opérations à accomplir et non des activités, comme dirait Léontiev). Bref, il faut aller au-delà des inventaires déjà établis des devoirs.

Mais quel sera alors le rôle de l'Université dans tout cela ? Certains expriment la crainte d'un *éclatement institutionnel*. Nous avons déjà suffisamment compris au cours des dernières décennies qu'une bonne formation est impossible sans un contact étroit et de longue durée avec l'établissement. En même temps, notre expérience avec les filières d'études parallèles à un emploi (population très importante chez nous représentant presque 50 % des étudiants à la Faculté de Pédagogie) nous a fait comprendre les difficultés à vaincre un empirisme et un technologique simpliste.

D'autre part, les étudiants « sans contenu », sans expérience, sans vécu professionnel, ne peuvent que très difficilement prendre la distance épistémologique préconisée (distance par rapport à quoi ?), s'auto-réfléchir, sans activités préalables ? C'est grâce au semestre pratique, aux premiers contacts avec la réalité scolaire que l'Université pourra enfin jouer son rôle de lieu de réflexion et surtout de *catalyseur d'une prise de distance épistémologique* grâce à l'implication simultanée de l'étudiant dans l'action éducative. La nécessité de la formation universitaire, sa finalité n'est donc confirmée qu'en couple dialectique avec les stages sur le terrain. Son apport n'apparaît clairement qu'après une négation de ce qu'elle offre par le terrain, négation nécessitant une nouvelle reprise du problème sous un angle nouveau.

L'intégration des étudiants dans les établissements scolaires, même si ce n'est que pour la moitié d'une année scolaire, présente des aspects positifs évidents. C'est d'abord une vraie participation à la vie de l'école : une école, une classe, un formateur permettant non seulement de regarder de l'extérieur, d'essayer à titre expérimental (« pas sérieux »), mais – dans le rôle d'un maître-auxiliaire – de prendre à sa charge quelques cours et quelques problèmes.

Un autre avantage, c'est la durée de l'expérience : permettant peut-être de nouer des liens plus étroits et facilitant plus tard des retours éventuels et donc un travail plus approfondi de l'étudiant. Les occasions d'établir des réseaux : professeurs d'Université – formateurs – étudiants se multiplient plus facilement, qui permettent par exemple de séparer la formation sur le terrain de l'évaluation ce qui pourrait faciliter une expression plus libre des étudiants.

Mais le stage « pratique » n'est pas possible, lui non plus, sans l'appui universitaire. Si l'on doit éviter le danger d'une *survalorisation* de la réflexion théorique avec ses effets de l'abstrait, du fragmentaire et surtout de la décontextualisation, on doit aussi affronter le danger de la *survalorisation de l'expérience* du terrain. Le vécu individuel est très précieux, mais non analysé il reste souvent une source d'erreurs. Les outils-routines des enseignants chevronnés donnent en effet des solutions spontanées et efficaces. Non-analysés (et ce n'est pas possible immédiatement entre l'étudiant-novice et le professeur responsable de la classe), ils contribuent à une vision plutôt éclatée du problème. Bref, le stage « pratique » n'est pas concevable sans l'accompagnement universitaire. C'est le « deuxième terme » d'un rapport dialectique au sein duquel s'entredéfinissent les modalités de la formation.

Je pense que des problèmes vont surgir encore après la mise en place du semestre pratique. Reste à élucider la position réelle de l'étudiant-stagiaire : qui est-il ? Quelle est la nature de son intégration à l'établissement ? Qu'en est-il avec la relation « responsable de la classe – étudiant-stagiaire » ? Leurs objectifs et le sens de leur activité dans cette situation restent plutôt divergents (effets de désirabilité sociale, défense de l'ego chez le responsable par exemple). Comment rendre cette relation plus naturelle et profitable aux deux parties ?

Pour mieux définir et rendre plus utile ce semestre pratique, il faudrait se poser aussi la question de ce qui se passera après ce semestre. En effet, il est inconcevable qu'une fois achevée la formation sur le terrain, les étudiants, de retour à l'Université, continuent leur apprentis-

sage uniquement sous forme de cours et séminaires théoriques. Il faut bien repenser un système d'activités permettant à l'étudiant tout au long de sa formation initiale universitaire de revenir à l'établissement, de continuer à travailler sur un projet entamé au semestre pratique, de vérifier certaines questions, de se remettre en épreuve de lui-même, etc. Tout cela nécessite un travail dur et de longue durée avec les établissements de formation, avec les enseignants-formateurs (questions de rémunération, de récompense morale, de formation au travail de formateurs, etc). Ce sont quelques-unes des questions qui vont apparaître, à mon avis au cours de la mise en œuvre du projet, et qui vont nous amener à repenser des questions plus profondes que celles d'organisation et d'équipement technique.

CONCLUSION

Il me semble que tout ce qui précède veut dire que la formation des enseignants, comme type spécifique d'activité sociale doit sortir, elle aussi, du cadre « prescriptif » taylorien d'analyse du travail et de gestion du travail. Travail dépersonnalisé, activités éclatées en tâches minimes, normativité abstraite – tout cela est très bien applicable à la formation des enseignants avec ses défauts, telle que je l'ai décrite en Tchécoslovaquie. Seulement je crains que l'introduction du semestre pratique sous sa forme actuelle ne contribue pas à sortir de ce cadre prescriptif. Pourtant, il représente au sein du système tchécoslovaque un pas vers une plus grande professionnalisation et efficacité de la formation. Mais le formé reste dans une situation où il lui est permis tout au plus de « choisir » parmi les différents instruments cognitifs dans une séquence prescrite de phases « théorique » et « pratique », y compris leur entrelacement qui est aussi « programmé ». La formation sur le terrain – engloutie ou non par l'Université – par la manière dont elle est morcelée planifiée, contrôlée, ne change rien alors au mode de travail formatif sur soi-même. Alors faute d'un vrai appui théorique distanciant la formation sur le terrain, on risque de tomber de nouveau dans le piège du travail prescrit, vidé de la « normativité » individuelle et des activités personnalisées.

Stanislav STECH
Université Charles
Prague (Tchéco-slovaquie)

BIBLIOGRAPHIE

Actes du colloque « Recherche-action », le 21-23 oct. 1986, INRP, Paris.

CLOT, Y. : A l'école de l'adolescence. — In Bertrands M. et al., Eds. Je. Sur l'individualité. Paris, Messidor, Editions sociales 1987.

MEHAN, H. : The competent student. *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. XI, n° 3, 1980, pp. 131-152.

SCHWARTZ, Y. : Travail et usage de soi. In Bertrand, M. et al. ,Eds. , Je. Sur l'individualité. Paris, Messidor / Sciences sociales 1987, pp. 183-207.

STECH, S. : La formation en psychologie des enseignants à la Faculté de Pédagogie de l'Université Charles de Prague. *Recherche et Formation*, n° 5, 1989, pp.97-108.

TOCHON, F. : Peut-on former les enseignants novices à la réflexion des experts ? *Recherche et Formation*, n° 5, 1989, pp. 25-38.

Document de travail :

Sur la problématique du « semestre pratique » sa conception, son contenu et modalité d'organisation. (Texte photocopié de la commission pour la mise en place du semestre pratique de la Faculté de Pédagogie de l'Université Charles, 9 pages.)

Programme et contenus pour le semestre pratique (idem).