

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: 2 (1980)

Heft: 1

Artikel: Déroulement d'un séminaire de formation des enseignants. Proposition d'une stratégie

Autor: Schapira, Anca-Lucia

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786074>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

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. [Voir Informations légales.](#)

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. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 14.03.2025

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

Déroulement d'un séminaire de formation des enseignants. Proposition d'une stratégie

Anca-Lucia Schapira

Dès le début de son activité aux Etudes pédagogiques de l'enseignement secondaire (1972-1973), l'auteur, animateur des séminaires de pédagogie générale, a demandé aux candidats de formuler par écrit quelles étaient leurs attentes lors du choix de ce séminaire et à la fin de celui-ci, leurs critiques sur le contenu, la méthodologie, l'animation.

L'article contient l'analyse des réponses à ces questions, par catégories, et, en guise de conclusion, propose quelques suggestions de méthodologie propre à ce genre d'activité.

Nous aimerions étudier dans ces pages une modeste expérience d'enseignement tentée lors d'un séminaire donné dans le cadre des Etudes pédagogiques de l'enseignement secondaire genevois et intitulées: «Education permanente, exigence nouvelle de notre société appelée à modifier enseignement et méthodes» (1972-1977), dans le but d'essayer d'ouvrir une discussion concernant ce problème.

Ce travail a été effectué dans le cadre du diplôme de 3e cycle que nous avons obtenu en 1977 à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation de Genève pour le cours «Education des adultes: approches psychologiques» donné par M. *Pierre Dominicé*.

Il rejoint les objectifs de plusieurs animateurs des «Etudes pédagogiques de l'enseignement secondaire», que nous tenons à remercier spécialement, ainsi que M. *Pierre Dominicé*, pour les critiques et suggestions qu'ils nous ont apportées.

Citons:

- le travail de *Bernard Gygi* «La préparation des enseignants à leur profession. Etude de modèles reliant objectifs et application, théorie et pratique», Etudes pédagogiques de l'enseignement secondaire. Genève, juin 1978, 25 pages;
- le questionnaire d'évaluation établi par le professeur *Léonard Massarenti*, passé à la fin de chacun de ses cours aux Etudes pédagogiques et à l'Université de Genève, et l'analyse qu'il a faite à partir des réponses obtenues;
- les préoccupations de *Monique Séchaud* et *Jürg Marti* concernant les objectifs des séminaires qu'ils animent, un modèle pédagogique définissant le cadre de communication entre partenaires, le contenu formatif par lequel les objectifs visés sont atteints, et l'évaluation.

Pour cette présentation, nous commencerons par une brève analyse du contexte institutionnel qui servira d'introduction et d'information. Nous essayerons ensuite de dégager la place de ce séminaire dans le cadre précité, en y ajoutant nos réflexions. Après avoir exposé les objectifs que s'est proposé d'atteindre l'animateur de ce séminaire, nous transmettrons les critiques qui lui ont été faites, à sa demande, par les candidats à l'enseignement secondaire ayant suivi ce séminaire. Finalement, nous essayerons de proposer une stratégie basée sur les constatations que nous aurons faites et sur les critiques reçues.

1. Obligations des candidats de première année aux E.P.

Nous pouvons distinguer deux types de formation pour les candidats lors cette première année:

- Formation méthodologique dans la discipline ou les disciplines figurant dans leur diplôme universitaire.
- Formation pédagogique générale.
- Suppléance d'environ 10 h. hebdomadaires.

a. Formation méthodologique dans la ou les discipline(s) figurant dans le diplôme universitaire:

- a.1 Le candidat doit assister (stage) à 150 heures d'enseignement dans la ou les branche(s) de sa licence, chez 3 maîtres de stage au minimum (dans les classes de ceux-ci).

- a.2 Il donne environ 15 leçons dans la classe du maître de stage, en présence de celui-ci et du méthodologue.
- a.3 Il doit enseigner environ dix heures par semaine, dans les classes qui lui sont attribuées par le directeur de l'école qui l'a engagé (suppléance).
- a.4 Il doit participer à raison d'une ou deux heures par semaine à des cours de méthodologie, dans la ou les branche(s) correspondant à son diplôme universitaire.

b. Formation pédagogique

Le candidat doit choisir quatre séminaires, sur plusieurs, à option (d'après un résumé écrit de chaque séminaire).

Un seul de ces séminaires est imposé à tous les candidats et concerne les moyens audio-visuels (Domaine D). Quant aux trois autres, le candidat choisit depuis 1976 un séminaire dans chacun des domaines suivants:

Domaine A: Pédagogie générale

Domaine B: Psychologie de l'adolescence

Domaine C: Sociologie et institutions

Ces quatre séminaires sont groupés sous la dénomination de séminaires de formation pédagogique générale et doivent être suivis par les candidats à raison de deux séminaires d'une heure et demie par semestre. Dans le cadre de la formation dans la discipline figurant dans le diplôme universitaire, l'activité du candidat est suivie et évaluée par:

- le maître de méthodologie des Etudes Pédagogiques;
- le maître de stage;
- le directeur du collège où il enseigne;
- ou une personne désignée par la direction du collège pour s'occuper des enseignants en formation.

Pour les séminaires de formation pédagogique générale, on demande aux candidats une participation active le jeudi matin, et un effort continu de recherche.

A remarquer que dans le cadre de la formation dans la discipline figurant au diplôme universitaire, et dans les séminaires de formation pédagogique générale, le candidat participe d'une façon réduite à sa propre évaluation, sous forme d'un dialogue avec son méthodologue, chaque fois que celui-ci a assisté à sa leçon.

A la fin de l'année, il reçoit les rapports le concernant, établis par le maître de stage et le méthodologue, et il les signe.

Pour l'activité de formation pédagogique générale aux séminaires, ni la participation aux discussions, ni le comportement du candidat pendant les séminaires ne sont sanctionnés ou évalués de quelque manière que ce soit. Le fait que ces séminaires sont donnés le jeudi matin (jour où la majorité de leurs collègues ne donnent pas de cours) et qu'ils leur sont imposés ne facilite pas la tâche de l'animateur. La plupart des candidats acceptent assez mal d'avoir à subir ce qu'ils considèrent comme une formation complémentaire à celle obtenue lors de leurs études universitaires.

Comme nous l'avons constaté, le temps consacré plus particulièrement aux cours de psychologie, sociologie ou pédagogie, montre clairement que dans la formation des candidats, sous sa forme actuelle, l'accent est mis avant tout sur la méthodologie de la branche et non sur les aspects généraux de l'enseignement.

Dans le choix des séminaires offerts actuellement par les Etudes Pédagogiques, chacun traite d'aspects importants pour le futur enseignant, comme la sensibilisation des candidats aux problèmes de l'adolescence, ou l'utilisation correcte de différentes méthodes d'enseignement. Mais, dans l'analyse des leçons données par le candidat, le moindre détail quant à la façon de

transmettre les connaissances est analysé avec beaucoup de minutie par les personnes qui assistent à la leçon de stage; tandis que le souci du candidat d'adapter, par exemple, son enseignement aux possibilités réelles qu'a l'élève de comprendre ce qu'on lui enseigne entre beaucoup moins en ligne de compte.

Nous pensons que cette situation pourrait être améliorée, par une répartition égale, dans la formation des candidats, entre les aspects concernant la formation dans la branche figurant au diplôme universitaire et celle consacrée aux connaissances pédagogiques générales. De plus, il s'agirait de motiver davantage les candidats par une évaluation appropriée pour ces aspects généraux aussi de l'enseignement.

Imaginons par exemple qu'un psychologue assiste aux leçons des candidats; en collaboration avec les instances existantes, il participerait à l'évaluation de la leçon dans ses aspects plus spécifiquement psychopédagogiques.

2. Objectifs du séminaire «L'éducation permanente: exigence nouvelle de notre société appelée à modifier enseignement et méthodes»

Nous sommes partis de l'idée que si l'adulte n'a pas été formé à l'école, pendant sa jeunesse, pour pouvoir continuer à se former lui-même, s'il n'a pas acquis les habitudes de travail nécessaires à une activité intellectuelle indépendante, l'intérêt pour différents domaines d'activité, son éducation comme adulte n'est plus que du rattrapage. Donc, c'est l'école qui pose les bases de l'éducation permanente. Que peut-elle faire dans ce sens?

A l'heure actuelle, étant donné «l'explosion des informations auxquelles l'école doit faire face», il devient nécessaire d'introduire une nouvelle structuration des connaissances au sein des programmes d'enseignement, car si l'on y ajoutait les dernières acquisitions scientifiques, il faudrait prolonger le temps de la scolarité à un point tel que les gens ne vivraient pas assez longtemps pour mettre à profit le fruit de leurs études: ils passeraient directement de l'école à la retraite!

Cela n'étant pas possible, le rôle du maître est d'amener l'élève à *réfléchir sur les connaissances* et à s'adapter à la structure logique de chaque matière. Il doit développer chez lui *la curiosité intellectuelle*, le déterminer à *chercher la cause des phénomènes*.

Les élèves doivent *apprendre à apprendre* et acquérir des habitudes dans ce sens. L'école doit fournir à l'individu des occasions de formation de la pensée, *l'intériorisation de schémas de pensée* (ex.: pour les leçons d'histoire, arriver à analyser chaque événement politique, dans son contexte historique, en le mettant en relation avec d'autres événements qui se sont produits en même temps dans le même pays, ou dans d'autres pays concernés par le même problème, et ne jamais le regarder d'une manière isolée).

L'élève devient ainsi *l'organisateur de sa propre activité intellectuelle*, conformément aux schémas formés en lui, et pourra travailler dans n'importe quel domaine d'activité. En même temps, il pourra ultérieurement continuer à se former lui-même: pour mieux s'adapter à son travail et aux besoins de la société; pour s'initier à d'autres domaines nécessaires à son équilibre moral et intellectuel.

- *Comment* développer chez les élèves les opérations de la pensée qui les rendent capables de dépasser l'action immédiate et l'accumulation des connaissances? C'est le problème discuté dans le séminaire, par l'analyse des nouvelles méthodes d'enseignement, en particulier de celles qui confèrent à l'individu les moyens de poursuivre lui-même sa propre éducation après avoir quitté l'école. Dans ce sens sont discutés: la méthode de la découverte, le travail de groupe, la stratégie expérimentale, certains aspects d'évaluation, aspects liés à la discipline en classe.

Pour mieux utiliser ces méthodes, deux séances sont affectées à l'étude de quelques aspects psychologiques de la pensée, de quelques particularités dues à l'âge de l'élève auquel s'adresse le candidat, et à la nécessité d'adapter l'enseignement aux particularités de chaque individu (en rapport avec les expériences de *Rosenthal*).

Les objectifs de ce séminaire se résument ainsi:

- Buts de l'enseignement.
- Qui est l'élève?
- Comment réaliser ces buts par différentes méthodes d'enseignement?

3. Besoins des candidats

En partant de la même idée que *J.L. Chancerel* qui dit: «L'acte d'apprendre appartient à celui qui apprend», l'animateur négocie avec les candidats le contenu et les méthodes employées dans le séminaire.

Lors de la dernière séance du séminaire de chaque «volée» (dès le début de son activité aux Etudes Pédagogiques, c'est-à-dire l'année scolaire 1972-1973), l'animateur a demandé aux candidats de formuler par écrit leurs observations concernant les attentes, le contenu, la méthodologie, l'animation du séminaire et son utilité pour leur activité. Tout cela dans le but d'améliorer le sort «des prochaines victimes» qui suivront le séminaire au semestre suivant. Les observations ne devaient être signées que si le candidat le souhaitait spécialement. L'animateur estimait qu'ainsi les participants se sentiraient plus libres d'exprimer leurs opinions. 43 candidats ont bien voulu répondre à cette demande de l'animateur, individuellement et par écrit.

Quelques groupes ont formulé leurs observations verbalement en présence de tous les participants au séminaire. Les observations de ces candidats à l'enseignement secondaire ne sont pas comptabilisées dans l'analyse présente.

En examinant les critiques formulées par écrit par les candidats, nous distinguons, avec un certain recul, plusieurs catégories de besoins chez l'enseignant en formation:

a. Ceux qui *y assistent car ils s'intéressent aux problèmes qui y sont présentés* (47,4% des réponses des candidats). Ils attendent en général des réponses à leurs questions spécifiques. Comme le souligne *Bertrand Schwartz* dans «L'éducation permanente», les adultes ne s'intéressent qu'à ce qui répond à leurs problèmes à eux – le reste, ils ne l'entendent même pas.

D'ailleurs, la plus forte proportion (presque la moitié) des candidats mentionnent avoir choisi le séminaire afin d'y trouver réponse à leurs problèmes.

Il s'agit, dans la majorité des cas, de candidats ayant déjà une expérience de l'enseignement et qui, généralement, n'apprécient pas que le séminaire traite d'autres problèmes que les leurs. Par contre, dès qu'un sujet traité les intéresse, ils participent très activement, acceptent de présenter à leurs collègues des résumés de bibliographies concernant ces sujets, posent des questions, discutent passionnément en soutenant des points de vue personnels.

Quelquefois ils ont déjà lu certains ouvrages concernant le sujet traité et enrichissent les discussions par leur contribution.

b. D'autres candidats *s'attendent à recevoir dans ce séminaire des recettes pratiques, applicables telles quelles en classe*, espérant ainsi améliorer leur enseignement d'une manière spectaculaire (23,7% des réponses). C'est souvent le cas pour les candidats provenant directement de l'université sans expérience pédagogique (ceux-ci sont de plus en plus nombreux). Ils arrivent aux Etudes Pédagogiques avec un grand enthousiasme et espèrent parvenir à apprendre à résoudre tous leurs problèmes.

Pendant leur première année d'études pédagogiques ils sont assez souvent débordés par les problèmes qu'ils rencontrent dans leur travail.

Ils doivent adapter les connaissances acquises à l'université au niveau de compréhension des élèves, tenir compte des connaissances antérieures de ceux-ci, maintenir la discipline, trouver les meilleurs moyens pour enseigner tel ou tel chapitre, le matériel didactique nécessaire à leur enseignement et le préparer, «s'en sortir» avec les parents des élèves qui viennent à eux avec différents problèmes qui sont souvent des revendications, répondre à toutes les demandes administratives de l'école en respectant les délais prévus, s'attendre à tout moment à une visite de la part du maître de stage ou du méthodologue des Etudes Pédagogiques, du directeur ou du doyen de l'école en se demandant: «Comment cela ira-t-il?», etc.

Dans ces conditions ils s'inscrivent aux séminaires de pédagogie générale convaincus qu'on pourra leur offrir une «clef magique» qui ouvrira toutes les portes et qu'ils trouveront des solutions immédiates pour mener à bien leur travail.

c. Certains candidats cherchent plutôt un *échange de vues* avec leurs collègues afin de pouvoir en tirer des conclusions pour leur propre activité (15,8 % des réponses). Il s'agit là en principe de candidats ayant deux ou trois ans d'expérience dans l'enseignement. Ils forment une proportion réduite, car ils n'étaient pas conscients de ce besoin d'échange lors du choix du séminaire.

Ce besoin est apparu dans les groupes où régnaient une très bonne entente des candidats entre eux et avec l'animateur, une confiance totale, et surtout là où les candidats trouvaient chez leurs collègues des points de vue proches des leurs (politiques, concernant le contenu de l'enseignement, les méthodes à utiliser, l'importance accordée aux particularités individuelles des élèves, etc.). Dans ces groupes, les enseignants cherchaient ensemble assez souvent des solutions à des situations concrètes, à leurs problèmes individuels.

C'est seulement dans un climat de travail favorable que les gens ont envie de parler de ce qui les préoccupe le plus, de problèmes auxquels ils ne trouvent pas de solution tout seuls. C'est seulement dans ce contexte qu'ils se rendent compte de leur besoin d'échanger des opinions, au point de formuler ce besoin comme étant le motif de leur inscription au séminaire.

Le facteur: «*Relations humaines*» joue un très grand rôle dans la fréquentation de ces séminaires.

d. On trouve également des *candidats qui se livrent à une critique du système éducatif en pensant pouvoir modifier l'enseignement genevois dans son ensemble* lors des séminaires aux Etudes Pédagogiques (7,9%).

Généralement, on trouve dans cette catégorie les personnes qui ne sont plus paniquées par leur début dans une nouvelle activité et qui consacrent leur attention à la réflexion sur ce qu'elles n'aiment pas dans le système – sans offrir de solution de rechange –. Elles ne font en somme que se «décharger» lors du séminaire.

Certains candidats espèrent découvrir les bases théoriques d'une réforme générale.

Néanmoins les candidats qui arrivent à se détacher de leur travail quotidien sont peu nombreux.

e. Les candidats qui ressentent au départ seulement *le besoin de faire face aux obligations institutionnelles* représentent la plus faible proportion.

Parmi ceux qui assistent au séminaire parce qu'il est obligatoire, on rencontre les candidats qui sont déçus, dans leur grande majorité, par leur métier d'enseignant (5,2 %). Ou ils se sont trouvés enseignants «faute de mieux» et ils le sont restés, ou ils avaient de grandes illusions et les ont perdues.

Parmi ces derniers, un cas extrême: une candidate affirmait qu'elle cherchait au séminaire des solutions pour éviter une dépression nerveuse avant la fin de l'année.

Aussi déçus qu'ils soient, ces candidats ne restent tout de même pas indifférents aux problèmes posés par leur enseignement. Puisqu'ils se trouvent là, ils discutent volontiers des préoccupa-

tions liées à leur travail. Il nous semble qu'ils espèrent tirer un certain profit de ces séminaires. On peut affirmer sans trop de risques qu'*il n'y a pas de candidats* qui soient venus au séminaire, *résignés à perdre leur temps, par obligation institutionnelle*. Chacun désirait, ne fût-ce que parce qu'il était déjà là, approfondir ses connaissances dans le domaine qui l'intéressait (éducation permanente, méthodes d'enseignement) et en tirer profit pour son travail. Ce qui nous frappe, en essayant d'interpréter ces données, c'est le fait qu'indépendamment des autres raisons indiquées, c'est toujours *le besoin de trouver réponses à des problèmes* qui apparaît comme *le fil rouge qui traverse toutes les catégories de besoins*.

4. Observations formulées par les candidats

Nous nous sommes proposé d'analyser les observations faites par les enseignants qui ont suivi ce séminaire, en vue de modifier notre stratégie.

Nous avons distribué les réponses des candidats comme suit:

- propositions: 65,8 % des candidats ayant formulé des observations
- observations positives: 63,2 % des candidats ayant formulé des observations
- observations négatives: 39 % des candidats ayant formulé des observations

Le total de ces proportions ne représente pas 100%, car le même candidat a pu formuler dans sa réponse des observations positives, négatives, et des propositions.

On pourrait catégoriser les positions exprimées à la fin du séminaire de la façon suivante:

a. Intérêt trop marqué de la part des candidats pour leurs problèmes spécifiques (21%). (Les pourcentages sont calculés à partir des observations écrites que nous avons reçues).

b. Différence de formation entre les candidats (16 %).

Le fait que ces catégories représentent 37 % (16 % et 21 %) des réponses n'est pas étonnant. Nous rencontrons une fois de plus chez les candidats le besoin de ne discuter que leurs propres problèmes.

Sous a) et b) nous rencontrons la tendance de certains candidats à proposer comme *thème de discussion* leurs *propres problèmes* en essayant d'échapper à la finalité du sujet proposé au départ.

Nous rencontrons des remarques telles que:

«Séminaire intéressant dans la mesure où il permet de confronter certains points de vue, cependant il est net que personne n'a été *converti* par la thèse de *l'autre*.»

Un candidat propose une solution qui nous paraît judicieuse, et qui permettrait d'utiliser vraiment les séminaires de pédagogie générale. Il écrit:

«Les enseignements représentés étant très divers, on a pu constater que les expériences pédagogiques faites dans une branche ne sont pas toujours applicables dans une autre.

– Après un exposé sur le travail de groupe en général, par exemple, il aurait peut-être fallu en discuter aux séminaires de méthodologie de chaque discipline et ensuite le rediscuter au séminaire interdisciplinaire.

– Mais il est évident qu'on ne peut axer tout l'effort sur ce seul problème.»

Comme nous l'avons souligné ci-dessus, certains candidats ne veulent même pas qu'on parle de problèmes qui ne sont pas reliés directement à leurs soucis, ce qu'ils expriment de la façon suivante:

«Je ne vois pas toujours l'application des théories dans la branche que j'enseigne, et dans les classes où j'enseigne.»

Certains aimeraient que l'application des informations reçues pendant les séminaires soit encore plus adaptée à leurs besoins, et que l'animateur tienne compte aussi *des conditions matérielles existant dans leur collège*.

«La difficulté très grande de pouvoir utiliser ce qui est vu au séminaire à cause du matériel inadéquat, des classes mal meublées, du bruit éventuellement causé... des programmes...»

c. Il nous semble important également, pour proposer de nouvelles stratégies, de *tenir compte de la différence d'intérêts entre les candidats par rapport à l'enseignement en général* (10,5%). Le même problème se retrouve aussi dans les critiques suivantes:

«Si j'ai demandé de suivre ce cours, c'était dans l'intention d'avoir des notions plus précises sur ce sujet, que je considère comme primordial.

– Dès la première leçon, je me suis rendu compte que le temps imparti ne nous permettrait pas de faire le tour du problème.

J'aurais bien désiré que l'on s'attarde plus longtemps sur le mécanisme du cerveau, la curiosité, les bases psychologiques de la motivation comme de l'attention, ... il est vrai que les provenances et l'intérêt de chaque participant étaient très divers.»

Certains enseignants sont à tel point déçus de ne pas pouvoir traiter de ce qu'ils veulent seulement que nous rencontrons des remarques du genre:

«On aurait bien pu se passer de certains candidats.»

d. *Différences de conceptions sur l'enseignement* (8 %)

A part la diversité des branches enseignées, certains candidats soulèvent un problème général: «Il est particulier de remarquer que certaines des *conceptions d'enseignement* se dégagent selon les *écoles* où pratiquent les membres du séminaire.» (Ecole technique supérieure; Cycle d'Orientation)

e. *Conceptions sociopolitiques* (18,4 %)

«La *diversité d'opinions* exprimées dans le séminaire a été un stimulant dans les débats.»

«La confrontation entre collègues a été très bénéfique.»

«Il est intéressant de constater que les conceptions pédagogiques sont liées aux prises de position, dans les discussions sociopolitiques.»

Dans un des groupes, les candidats ont poussé si loin l'analyse de l'éducation permanente qu'ils se sont qualifiés eux-mêmes de «gauche» ou de «droite».

Ils ont fini par demander à l'animateur de prendre position.

Evidemment les deux «parties» ont dû se décider entre elles et l'animateur est ensuite passé à l'analyse des moyens concrets de réalisation à l'école, des habitudes intellectuelles qui permettront à l'individu de continuer à se former par lui-même.

f. *Besoin de cadre précis* (13%)

La plupart des candidats aiment s'exprimer, et échanger des idées, mais *dans un certain cadre*, qu'ils souhaitent assez précis, de façon à pouvoir analyser un problème jusqu'au bout.

Dans le même groupe, où les candidats se sont échauffés à propos de problèmes idéologiques, les remarques suivantes ont été formulées:

«Critique positive en ce qui concerne le développement et l'approche des problèmes...»

Mais un autre candidat trouve que:

«La seconde partie du séminaire (méthodes d'enseignement) était plus intéressante, car vous avez su alors mieux obliger ceux qui s'exprimaient à ne pas trop s'écarter du sujet proposé; *dès ce moment la variété des opinions était enrichissante.*

J'ai apprécié la liberté et le climat de confiance qui régnaient, ainsi que la tolérance de l'animateur.»

A partir de ces remarques, l'animateur a essayé de limiter, sans trop de rigidité, les discussions, de sorte qu'elles restent dans le cadre du sujet.

Les remarques alors recueillies ont été du type:

«Votre attitude m'a beaucoup plu. Vous nous avez aidés à structurer les différents points traités.»

«La forme adoptée pour le séminaire sur l'éducation permanente est intéressante, car elle permet à chacun de parler de sa propre expérience apportant à l'ensemble des renseignements très utiles.»

Ce besoin d'un cadre est ressenti par la plupart des candidats. Mais nous avons tout de même rencontré aussi des avis opposés, du genre:

«Ce côté dirigiste était un peu regrettable.»

Le besoin de cadre ressort aussi des remarques suivantes:

«J'ai trouvé ce séminaire très positif, parce que mené avec sûreté, charme, aisance... Il fait appel à la participation de chacun. Vive la maïeutique!»

«La forme m'a beaucoup plu par la richesse des contacts établis lors des différents séminaires, qui n'a pas empêché de discuter jusqu'au bout des problèmes très importants.»

Des candidats font des propositions très précises, demandant un cadre très structuré.

«Sans vouloir un cours ex cathedra, j'aurais aimé des cours où l'on n'intervient pas à chaque instant, ce qui nous aurait donné la satisfaction d'avoir avancé encore plus.

Le côté dynamique de groupe provoque parfois une dilution des discussions.»

Dans le même sens:

«J'ai beaucoup apprécié qu'à la fin de chaque débat vous ayez essayé de dégager quelques conclusions des différentes opinions qui se sont exprimées, de telle façon qu'à la fin de chaque séance on a pu faire un certain bilan.»

g. Intérêt de la distribution «géographique» des candidats en forme de cercle.

La bonne marche du séminaire a été influencée par des aspects qui paraissent secondaires au début (5,3 % des candidats ayant évalué le séminaire l'indiquent).

Dans une grande salle de classe, au collège Rousseau, avant chaque séminaire, les quinze candidats du groupe mettaient les pupitres des élèves en cercle, afin de réaliser un cadre plus intime.

Ce fait a été mentionné à plusieurs reprises sous des formes, à notre avis assez étonnantes, du type:

«La position des tables (bien que ce soit un détail) est à maintenir; chacun se trouve ainsi plus sollicité.»

Probablement que, d'une part, étant face à face, les personnes se sont senties plus concernées, et, d'autre part, c'est une configuration qui diminue les positions privilégiées.

h. Sentiment de sécurité grâce à la remise d'une bibliographie (21 %)

La bibliographie rassure beaucoup les participants, même si tout n'est pas lu:

«Je considère le résultat comme positif en ce qui me concerne, d'autant plus qu'un complément très heureux à ce cours fut la documentation remise. Ces documents me permettent (et me permettront) de mieux approfondir certains aspects particuliers du problème comme par exemple la pédagogie du groupe.»

i. Variété des moyens d'information utilisés par l'animateur, appréciée par les candidats (16 %).

Le fait de varier lors du séminaire les moyens d'information a aussi été apprécié.

«La conférence retransmise avec le magnétophone était très enrichissante.»

«La leçon d'histoire du travail en groupe, enregistrée au magnétoscope, m'a beaucoup intéressé.»

«Les séminaires où vous avez fait des schémas au tableau sur le fonctionnement du cerveau m'ont beaucoup intéressé.»

«Les présentations faites par des collègues au début du séminaire sont très enrichissantes.»

5. Avis des candidats sur les résultats du séminaire

Les conclusions principales que les candidats ont tirées du séminaire sont les suivantes:

a. Les candidats ont l'impression que le séminaire leur a permis *d'élargir leur vision de l'enseignement*, en leur faisant découvrir des aspects auxquels ils n'avaient pas songé (13,2 %)

«Le résultat qui m'a paru important: une plus grande imagination pour diriger une classe, une plus grande compréhension de ce qu'est l'éducation.»

«Cette recherche des buts de notre comportement m'a souvent remis en question, ou du moins m'a aidé à avoir une attitude plus positive pour permettre à l'élève de se développer au maximum.»

«Vous avez repris toutes les questions de base que devrait se poser tout enseignant afin d'adopter une attitude générale vis-à-vis de l'élève qui le mette en valeur.»

b. Certains se sont sentis *sensibilisés à l'importance des particularités* de chaque élève ainsi qu'à l'attention qu'il convient d'accorder à son âge (5,5 %)

c. *L'application* dans leur enseignement des notions discutées au séminaire *n'est pas immédiate* (5,4 %)

«En ce qui concerne le séminaire, il me semble que l'on peut en tirer un bon profit, pour autant que l'on ait une bonne expérience des sujets traités. – Néanmoins, leur fréquentation apporte une information qui pourra être utile par la suite, lorsque l'on sera confronté avec des situations rappelant celles évoquées dans le séminaire.»

Pour certains, ces aspects n'ont aucune importance, malheureusement.

Une des candidates trouvait qu'il est très indiscret de s'intéresser aux problèmes des élèves. L'animateur espère avoir réussi à contribuer, ne fût-ce que très imparfaitement, au changement de ces conceptions.

Les candidats déjà convaincus ont pu affermir leurs points de vue au cours des discussions et se sont sentis stimulés pour poursuivre dans le même sens.

6. Stratégie

D'après ce que nous venons de voir, il semble évident que, quelle que soit la stratégie proposée, elle ne saurait faire l'unanimité.

Au début de son activité aux Etudes Pédagogiques (1972), l'animateur était parti de l'idée que les candidats sont des enseignants «qui se sont déjà jetés à l'eau», qui ont des conceptions assez structurées au sujet de l'enseignement et qui viennent aux Etudes Pédagogiques pour élargir leur horizon pédagogique et accomplir une formalité administrative qui leur assurera la stabilité de l'emploi. D'où l'idée de laisser à ces candidats, adultes, une liberté totale dans les discussions concernant l'éducation permanente et l'utilisation des méthodes d'enseignement en vue d'en poser les bases à l'école.

Le tableau noir était utilisé le moins souvent possible.

Par contre, pour élargir au maximum l'horizon pédagogique des candidats, l'animateur leur donnait une assez vaste bibliographie, et leur prêtait même parfois des ouvrages.

Même si les discussions débordaient parfois le cadre du sujet et abordaient des problèmes trop généraux, l'animateur intervenait le moins possible pour canaliser ces discussions. Il se contentait seulement, pendant les 15 dernières minutes, de souligner les problèmes qu'il jugeait importants pour le thème du séminaire.

Nous cherchons à sauvegarder les buts visés dans ce séminaire: rendre les participants conscients que les bases de l'éducation permanente ne peuvent être posées qu'à l'école et accorder de l'importance au souci de relier entre eux les différentes notions, concepts, etc. . . ., enseignés.

a. Afin de satisfaire la plupart des candidats, nous pensons que *l'impact du premier séminaire*, entre les candidats et l'animateur, sera décisif. Dans cette optique, l'animateur proposerait à l'occasion de cette première rencontre, après s'être présenté lui-même, que les *candidats se présentent* à leur tour, en tenant compte des trois critères suivants:

- 1) *Type d'école où ils enseignent* (Cycle d'Orientation, Collège secondaire supérieur, ETS, etc.)
- 2) *Branches qu'ils enseignent*
- 3) *Nombre d'années d'expérience pédagogique.*

Ces références permettront à notre sens de mieux orienter le déroulement des séminaires en fonction des *particularités des candidats*.

b. Nous pensons que les *buts du prochain séminaire* doivent être discutés, renégociés chaque fois avec les participants pour s'assurer que le thème répondra à leurs besoins.

c. En demandant aux candidats de formuler leurs observations concernant (comme nous l'avons vu): les attentes, le contenu, la méthodologie du séminaire, l'animateur s'est rendu compte que, d'une part, le temps de préparation de ces séminaires par les candidats est assez réduit, et, d'autre part, que leur désir de lire beaucoup n'est pas évident. D'où ses conclusions: indiquer un *minimum de bibliographie* pour chaque séminaire, et remettre d'avance à un ou plusieurs *volontaires* des chapitres de livres ou des articles de revues spécialisées, à *présenter brièvement lors des séminaires*. Cette bibliographie est *distribuée* pour chaque séance, *au moins deux semaines* à l'avance.

Ainsi *tout le groupe est au courant* du minimum de bibliographie demandé pour chaque séminaire. En même temps, *à tour de rôle, chaque candidat* fait une présentation, de sorte qu'*il aura aussi accompli un travail concret lors de ce séminaire*.

Avant la *présentation* de la bibliographie, nous négocions, avec la personne qui va en parler, si elle accepte ou non d'être interrompue par ses collègues, dès qu'ils ont des *questions à poser*. Presque tous acceptent, et il n'y a pas de problèmes de ce côté. Ce qu'il y a «d'étonnant», c'est qu'en dépit du fait qu'à la fin de ces séminaires il n'y a aucune évaluation quelconque de l'activité du candidat, la distribution de la bibliographie à présenter ne provoque aucune opposition.

L'explication, nous la trouvons probablement dans le fait que chacun choisit le travail qu'il va effectuer en fonction de ses préoccupations à lui, et de sa disponibilité pour ce genre de travail au cours des deux semaines qui suivent.

d. Toujours suite à l'analyse des observations des candidats, nous sommes arrivés à la conclusion que le fait de commencer certains séminaires par la simple annonce de leur plan, et éventuellement à sa renégociation avec les candidats, ne suffit pas. A notre avis, il faut *toujours assurer un point de départ aux discussions par la proposition d'un matériel précis* (présentation de la bibliographie par un candidat, exposé de l'animateur, visionnement sur une bande magnéto-scopique d'une leçon que nous aimerions analyser...)

e. *La variété du matériel utilisé* pour aborder les thèmes des séminaires est très appréciée par les candidats. L'animateur prépare donc continuellement des possibilités de la réaliser:

- 1) la bibliographie est renouvelée pour chaque séminaire;
- 2) pour chaque méthode analysée, l'animateur essaie soit d'avoir l'enregistrement magnéto-scopique d'une leçon où elle est utilisée principalement (la plupart de ces enregistrements sont effectués avec la collaboration de l'animateur, à l'intention des candidats), soit de trouver un maître chevronné qui accepte que les candidats assistent en classe à sa leçon;
- 3) l'animateur présente lui-même au début du séminaire les aspects principaux d'un problème qui implique trop de lectures spécialisées, tout en acceptant d'être interrompu par des questions des candidats chaque fois que cela leur semble utile, ou pour interpréter

quelque chose qui vient d'être dit, donner des exemples vécus par eux dans l'enseignement...

f. *L'utilisation du tableau noir ou du rétroprojecteur, ou du chevalet de conférence avec bloc-notes...* joue à notre avis aussi un rôle important dans le déroulement du séminaire. Nous construisons des schémas détaillés des problèmes que nous débattons, au fur et à mesure de l'évolution des discussions (par exemple: les conditions dont on tient compte pour organiser une leçon de découverte; le rôle de l'enseignant pendant cette leçon; l'évaluation des résultats des élèves à fin de la leçon). Souvent, après avoir discuté avec tout le groupe certains aspects du problème, au moment où l'animateur pose la question: «Comment inscrire tout ceci en 2-3 mots dans notre schéma?», les discussions reprennent parfois même passionnément, et c'est à ce moment-là que certains aspects essentiels sont soulignés.

Lors des exposés de l'animateur, le tableau noir est aussi utilisé pour expliquer ou pour souligner certains aspects.

g. *L'illustration des problèmes discutés au séminaire par l'activité en classe des candidats* nous semble extrêmement importante. D'une part nous cherchons une application pratique des aspects théoriques présentés au séminaire, et d'autre part nous essayons de généraliser les possibilités d'application au niveau du plus grand nombre de branches possible. Ainsi nous espérons que les candidats se sentiront directement concernés par les problèmes discutés au séminaire.

h. A la fin du séminaire, l'animateur *souligne pendant environ 10 minutes* les problèmes principaux qui viennent d'être abordés.

Ensuite *il négocie* avec les candidats le *contenu du séminaire* suivant.

Nous estimons qu'ainsi les candidats contribuent d'une manière active à la réalisation de leur formation pédagogique.

Cette stratégie ne représente qu'une modeste proposition d'un animateur de séminaire de pédagogie générale aux Etudes Pédagogiques de l'enseignement secondaire genevois, suite aux observations et suggestions qu'il a reçues de la part des enseignants qui ont suivi ses séminaires.

Nous sommes parfaitement conscient que ces conclusions ne sont applicables que partiellement dans les autres séminaires de pédagogie générale, car les buts visés et le contenu de ceux-ci sont parfois assez différents.

Néanmoins, nous espérons que si certains aspects de la stratégie que nous venons de proposer se retrouvent dans d'autres séminaires de formation pédagogique, il aura peut-être valu la peine de les mettre en évidence.

C'est dans ce but que nous avons demandé l'avis de plusieurs collègues animateurs de séminaires de pédagogie générale aux Etudes pédagogiques de l'enseignement secondaire.

Si nous étions arrivé par cette voie à mettre en discussion une fois de plus le problème de la formation pédagogique des enseignants, nous estimerions que nous avons atteint notre but.

Verlauf eines Seminars in der Lehrerbildung. Vorschläge für eine Strategie

Seit dem Beginn seiner Tätigkeit bei den «Etudes Pédagogiques de l'enseignement secondaire (1972-1973)» hat der Leiter der allgemein-pädagogischen Seminarien die Kandidaten gebeten, ihre Erwartungen, ihre kritischen Bemerkungen über den Inhalt, die Methodologie und die Präsentation des Seminars zu Beginn und am Ende desselben schriftlich zu formulieren. Der Artikel enthält eine Analyse der Antworten auf alle diese Fragen, nach Kategorien geordnet. Als Schlussfolgerung werden einige Vorschläge zu einer Methodik unterbreitet, die sich für den Ausbildungsbereich eignet.

A seminar in teacher education. A suggestion for a strategy.

Right from the beginning of his activity at the Pedagogical Studies of the Secondary Schools, the author and animator of the general pedagogy seminars has asked the candidates to formulate in a written form, what were their expectations when they close the seminar and when it ended, their criticisms on its contents, the methodology and animation. This article includes an analysis of the answers to all these questions, by category, and proposes as a conclusion various suggestions of methodology proper to this field.

BIBLIOGRAPHIE PROPOSÉE AUX CANDIDATS

- Le baccalauréat – comment notent les correcteurs.* Dans: Le Monde de l'éducation, juin 1976.
- Bain, D., Barblan, F. et Jacot-Guillarmod:* Introduction à la stratégie expérimentale. CRPP, 1975.
- Bloom, B.S.:* Apprendre pour maîtriser. Greti, Ed. Payot, Lausanne, 1972.
- Bourdieu, P. et Passeron J. C.:* La reproduction. Les Editions de minuit, Paris, 1970.
- Bruner, J.S.:* Quelques éléments de la découverte. Dans: la pédagogie par la découverte. Ed. ESF, 1973.
- Cerveau et comportement.* Dans: Revue Sciences et avenir, No 17, 1976.
- Cousinet, R.:* Pédagogie de l'apprentissage. PUF, Paris, 1979.
- Dumazdier, J.:* L'éducation permanente et le système d'éducation en France. Dans: L'école et l'éducation permanente. UNESCO, Paris, 1972.
- Kaye, B. et Rogers, I.:* Pédagogie de groupe dans l'enseignement secondaire et formation des enseignants. Dans: Sciences de l'éducation No 4, Paris, 1971.
- Peterson, A. D. C.:* Nouvelles techniques d'évaluation du travail scolaire. Dans: Bulletin d'information No 3 du Conseil de l'Europe, 1971.
- Rodriguez, Ch.:* L'éducation permanente. Dans: Bulletin du B.I.E. Documentation et information pédagogiques No 185, 1972.
- Rosenthal, R. et Jacobson, L.:* Pygmalion à l'école. Succès ou échec scolaire, un facteur important: le préjugé du maître. Casterman, 1971.
- Rosenthal, R.:* Le préjugé du maître et l'apprentissage de l'élève. Dans: Revue française de pédagogie No 13, 1971.
- Schwartz, B.:* L'éducation demain. Aubier Montaigne, Paris, 1974.