National Library of Canada

Cataloguing Branch
Canadian Theses Division

Ottawa, Canada
K1A 0N4

Bibliothèque nationale du Canada

Direction du catalogage
Division des thèses canadiennes

NOTICE

The quality of this microfiche is heavily dependent upon the quality of the original thesis submitted for microfilming. Every effort has been made to ensure the highest quality of reproduction possible.

If pages are missing, contact the university which granted the degree.

Some pages may have indistinct print especially if the original pages were typed with a poor typewriter ribbon or if the university sent us a poor photocopy.

Previously copyrighted materials (journal articles, published tests, etc.) are not filmed.

Reproduction in full or in part of this film is governed by the Canadian Copyright Act, R.S.C. 1970, c. C-30. Please read the authorization forms which accompany this thesis.

THIS DISSERTATION
HAS BEEN MICROFILMED
EXACTLY AS RECEIVED

AVIS

La qualité de cette microfiche dépend grandement de la qualité de la thèse soumise au microfilmage. Nous avons tout fait pour assurer une qualité supérieure de reproduction.

S'il manque des pages, veuillez communiquer avec l'université qui a conféré le grade.

La qualité d'impression de certaines pages peut laisser à désirer, surtout si les pages originales ont été dactylographiées à l'aide d'un ruban usé ou si l'université nous a fait parvenir une photocopie de mauvaise qualité.

Les documents qui font déjà l'objet d'un droit d'auteur (articles de revue, examens publiés, etc.) ne sont pas microfilmés.

La reproduction, même partielle, de ce microfilm est soumise à la Loi canadienne sur le droit d'auteur, SRC 1970, c. C-30. Veuillez prendre connaissance des formules d'autorisation qui accompagnent cette thèse.

LA THÈSE A ÉTÉ
MICROFILMÉE TELLE QUE
NOUS L'AVONS REÇUE

LE MAITRE DANS TROIS MODELES PEDAGOGIQUES

VUES FRANCOPHONES DE 1960 A 1970

GRILLE D'ANALYSE ET TABLEAUX DE SYNTHESE

par Michel Béraneck

Thèse présentée à la Faculté d'éducation de
l'Université d'Ottawa en vue de l'obtention
du Ph.D. en éducation.

Ottawa, Canada, 1978

© M. Béraneck, Ottawa, Canada, 1979

RECONNAISSANCE

Cette thèse a été préparée sous la direction de Monsieur Gérard Artaud, Ph.D., professeur à la Faculté d'Education de l'Université d'Ottawa.

Les professeurs Madeleine Rochette, Jean-Marie Beniskos et André Côté, de la même Faculté, ont participé activement à des rencontres d'orientation et de synthèse.

Mais ce travail n'aurait probablement pas pu exister sans les amis, collègues, élèves, étudiants rencontrés dans l'accomplissement de ma tâche d'enseignant; ils y auront donc contribué pour une certaine part.

Epouse et enfants ont participé à leur manière, par leur amour, leur patience, et certains sacrifices, à la tâche du chercheur.

A tous cet ouvrage est dédié, en remerciement pour leur amicale présence, leur confiance et leur constant encouragement.

CURRICULUM STUDIORUM

Michel Béraneck est né à Neuchâtel, en Suisse, le 13 janvier 1928. Il y fit ses études primaires, secondaires et collégiales jusqu'au B.A. Péd. obtenu de l'Ecole normale cantonale en 1947. En 1948, il recevait son Brevet d'enseignement.

Ensuite il fut instituteur dans des classes "de montagne", puis en ville de Neuchâtel à la tête de classes pour enfants mésadaptés, puis de classes régulières.

Il émigre au Canada en 1959 afin d'élargir ses horizons.

A Montréal d'abord, concurremment à ses tâches d'enseignant, il poursuit ses études et obtient une Licence en hygiène de l'Université de Montréal en 1963.

Devenu citoyen canadien en 1965, il se qualifie pour un diplôme permanent d'enseignant pour la Province de Québec en 1966.

Dès 1965, il est entré au service de la formation des maîtres, devenant professeur de pédagogie générale et d'hygiène à l'Ecole normale Ville-Marie de Montréal.

Poursuivant ensuite ses études, il obtient un diplôme de M.Ed. en psychopédagogie de l'Université d'Ottawa en 1971. C'est dans cette université qu'il prépare alors ses études et recherches de thèse en vue du Ph.D. dans le même domaine.

TABLE DES MATIERES

Chapitres	pages
INTRODUCTION	vii
I.- CHAMP DE LA RECHERCHE	1
1. Le maître	2
2. Problèmes et théories	5
3. Des intentions	9
4. Limites et cadres	11
5. Choix des auteurs	20
6. Sujet de thèse	23
II.- APPROCHE METHODOLOGIQUE	25
1. Domaine de la recherche	26
2. Le réseau des interrelations	28
3. Le maître en interaction	36
4. Les éléments de la situation pédagogique	40
5. Des modèles pédagogiques	49
6. Choix des modèles	51
7. La grille d'analyse	66
III.- LE COUPLE EDUCATIF MAITRE-ELEVE	70
1. Les rapports maître-élève selon le modèle charismatique	74
2. Les rapports maître-élève dans le modèle d'ajustement	81
3. Les rapports maître-élève dans le modèle de libération	87
4. Tableau récapitulatif	91
IV.- LA PERSONNE DU MAITRE	92
1. La personne du maître dans le modèle charismatique	108
2. La personne du maître dans le modèle d'ajustement	114
3. La personne du maître dans le modèle de libération	119
4. Tableau récapitulatif	127

TABLE DES MATIERES

Chapitres	pages
V.- LE MAITRE ET LES CONTENUS DE L'ENSEIGNEMENT	129
1. Le maître et les contenus de l'enseignement selon le modèle charismatique	135
2. Le maître et les contenus de l'enseignement selon le modèle d'ajustement	139
3. Le maître et les contenus de l'enseignement selon le modèle de libération	144
4. Tableau récapitulatif	147
VI.- LE MAITRE ET LE GROUPE-CLASSE	149
1. Le maître et le groupe-classe dans le modèle charismatique	158
2. Le maître et le groupe-classe dans le modèle d'ajustement	161
3. Le maître et le groupe-classe dans le modèle de libération	165
4. Tableau récapitulatif	173
VII.- LE MAITRE ET L'ECOLE-INSTITUTION	176
1. Le maître et l'école, vus dans le modèle charismatique	183
2. Le maître et l'école, vus dans le modèle d'ajustement	188
3. Le maître et l'école, vus par le modèle de libération	190
4. Tableau récapitulatif	197
VIII.- LE MAITRE DANS LA SOCIETE	199
1. Les liens entre le maître et la société, dans le modèle charismatique	205
2. Les liens entre le maître et la société, dans le modèle d'ajustement	206
3. Les liens entre le maître et la société, dans le modèle de libération	207
4. Tableau récapitulatif	211
IX.- SYNTHESE	213
CONCLUSIONS	232
BIBLIOGRAPHIE	236

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux — pages

I.- Interrelations du maître 67

II.- La grille de classification des éléments de l'image du maître 69

III.- Le maître en situation d'interrelation dans le modèle charismatique 216

IV.- Le maître en situation d'interrelation dans le modèle d'ajustage 217

V.- Le maître en situation d'interrelation dans le modèle d'affranchissement 218

VI.- Les composantes de l'image du maître dans le couple-éducatif, selon les trois modèles pédagogiques 221

VII.- Les composantes de l'image du maître, vu par lui-même, dans les trois modèles pédagogiques 222

VIII.- Les composantes de l'image du maître face à la matière d'enseignement, dans les trois modèles pédagogiques 223

IX.- Les composantes de l'image du maître dans le groupe-classe, selon les trois modèles pédagogiques 224

X.- Les composantes de l'image du maître dans l'école-institution, selon les trois modèles pédagogiques 225

XI.- Les composantes de l'image du maître par rapport à la société, selon les trois modèles pédagogiques 226

XII.- Essai d'un tableau synoptique des concepts représentés dans les trois modèles pédagogiques 231

LISTE DES FIGURES

Figures pages

1.- Interrelations internes de la classe 32

2.- Interrelations externes de la classe 33

3.- Le maître en situation d'interrelations 35

INTRODUCTION

Il est surprenant, et déroutant, de constater combien les approches de l'image du "maître" peuvent être en même temps extrêmement détaillées et en même temps trop incomplètes. Les conceptions du "bon enseignant" sont aussi nombreuses que variées, en lieux et en temps. Qu'on décrive ses comportements (ex.: C. Rogers), qu'on analyse ses habiletés (ex.: Flanders), qu'on énumère ses qualités (ex.: E. Washington), ou qu'on propose différents modèles pédagogiques.

Pourtant combien cette description du maître devrait-elle être précieuse, autant pour l'inspiration de toute pédagogie que pour une conception réaliste de la formation des maîtres.

Autant de façons de voir, autant de réponses. Ne serait-il pas possible, cependant, à défaut de "la" réponse idéale, de mettre un peu d'ordre dans les images proposées. A défaut d'un maître-type, unique et standard, de proposer au moins un éventail d'images du maître, définies les unes par rapport aux autres? C'est cette tâche que la présente recherche se propose d'effectuer.

Une première voie d'exploration peut être celle de recueillir l'image du maître telle que conçue selon différentes écoles de pensée; le moyen privilégié semble être celui des modèles pédagogiques. Mais il ne paraît pas possible d'ignorer que l'image du maître comporte plusieurs facettes -comme les photos d'un même personnage prises sous des angles différents- selon les situations et les actions dans lesquelles il se trouve engagé.

La question qui se pose alors est celle de définir le maître comme élément présent dans la situation pédagogique, et comme facteur d'intervention au niveau de l'action éducative. Ainsi qu'indiqué plus haut, il semble exister une grande variété de conceptions du maître, et, ce qui retient l'attention, ces diverses conceptions présentent à chaque fois un maître différent dans l'action, alors que la situation pédagogique, elle, ne change guère.

Les démarches de cette recherche seront donc doubles. Il faudra d'abord définir l'élément étudié, le maître, et l'isoler, par rapport aux autres éléments présents dans la situation pédagogique. Il devrait en résulter un instrument d'analyse susceptible d'être utilisé, soit dans l'élaboration de modèles pédagogiques, soit dans une étude comparative de différents modèles. Mais une deuxième étape paraît nécessaire : la mise à l'épreuve de l'instrument ainsi découvert, ou créé. Premièrement en vue de sa "validation" -en quelque sorte- et deuxièmement afin de pouvoir mettre en évidence les variations de l'image du maître selon différents modèles pédagogiques.

La recherche s'inscrira donc essentiellement dans le cadre d'une consultation d'ouvrages existants, et définissant, soit le facteur "maître" et les autres facteurs présents dans la situation pédagogique, soit ce facteur comme élément de structure d'un modèle pédagogique. Comme telle elle relèvera principalement de l'esprit d'une étude descriptive puisque rapportant des écrits sans pour autant prendre parti. Il est évident que certaines limites devront être préalablement fixées, en terme de temps, de lieux et de modèles.

Cette entreprise semble possible. D'abord par la création d'un instrument devant systématiser les démarches; ensuite par l'analyse des différentes vues exprimées; enfin par l'essai d'une synthèse qui devrait faciliter une consultation globale et comparative des différents éléments retenus.

Il est malheureusement impossible de partir de la base la plus authentique qui serait celle des perceptions personnelles et individuelles de toutes les personnes impliquées à un moment ou un autre, d'une façon ou d'une autre, et à des degrés différents, par la présence et l'action du maître.

Le recours à des textes existants paraît possible et valable : en plaçant certaines limites au choix et en adoptant des points de vue assez caractéristiques, les uns par rapport aux autres, et proposés par des modèles pédagogiques bien identifiés.

La mise en place de cette méthodologie se trouve décrite dans le premier et le deuxième chapitre de ce travail.

Les autres chapitres présenteront de façon systématique les éléments recueillis afin de permettre une vue d'ensemble, d'abord de chacun des aspects retenus, ensuite des différentes images du maître.

Pour chacun de ces chapitres, la démarche générale sera la suivante : d'abord définition de l'aspect retenu, puis subdivision s'il y a lieu. Cette première étape devant permettre au lecteur de se situer par rapport au sujet étudié. Ensuite, présentation de façon

systématique des vues selon les modèles pédagogiques retenus. Enfin, un bref tableau récapitulatif devrait faciliter la synthèse des informations recueillies.

Le choix peut être fait entre la présentation des différentes faces de l'image du maître par modèle, ou la présentation des vues de chaque modèle sur chacune des faces considérées. Cette dernière démarche sera retenue parce que facilitant, semble-t-il une approche comparative.

L'ensemble des informations classifiées devrait permettre, d'abord d'obtenir aisément un tableau des différentes images du maître, ensuite de servir de base pour d'autres études plus détaillées comme, par exemple, la concordance pouvant exister entre la personne vraie d'un maître, et le personnage qu'on attend qu'il soit dans différentes situations et selon différents modèles pédagogiques.

Mais si cette recherche pouvait simplement contribuer à mettre en évidence l'importance primordiale des qualités d'"Etre" du maître comme facteur d'intervention pédagogique, on pourrait juger qu'elle a atteint son but.

CHAPITRE PREMIER

CHAMP DE LA RECHERCHE

Qui est le maître? Et quelle est la portée de sa présence dans l'acte pédagogique?

Cette double question peut résumer les raisons de la recherche présente, qui correspond elle-même à une longue inquiétude de la part d'un enseignant de carrière.

Qui est celui-là qui intervient dans la vie d'un autre; qui est désigné pour une tâche précise; dont les objectifs avoués sont l'instruction et l'éducation? Qui est-il, ce maître?

Chacun, au détour de ses souvenirs d'enfant, en conserve quelque image. Il n'a pas été le même pour tous, et il serait vain d'y prétendre. Pourtant, partout, et pour chacun, il est apparu un jour comme le détenteur d'un savoir d'abord mystérieux, ensuite remis en cause. Nanti d'un pouvoir absolu, maître apparemment de notre destinée d'écolier.

Il y a les images qu'on se forge, il y a aussi celles qu'on nous propose; il y a celles de notre coeur et de notre esprit, il y a aussi celles qu'on nous impose. Lesquelles sont vraies, lesquelles sont fausses? Et pourquoi le maître peut-il être bon ou mauvais?

Quelles sont les parts de la personne, et lesquelles du personnage. Est-il comme on le veut, ou est-il comme il est? La même personne est-elle le même maître, pour l'enfant, pour la classe, pour les parents, pour l'école, pour la société?

En prenant conscience de la mouvance de cette image à l'intérieur du cadre figé de la fonction, le désir vient d'en préciser certains contours. D'où cette recherche descriptive de l'image du maître, vu dans différentes situations d'interrelations professionnelles, et considéré selon l'optique de différentes écoles de pensée pédagogique.

Il y a, semble-t-il, au moins deux façons d'entendre la question : selon qu'on pense fonction ou selon qu'on pense personne. Mais cette simplicité du choix n'est qu'apparente : il y a, en effet, plusieurs manières de concevoir la fonction, et de plus chaque personne est par définition unique et originale. On devrait donc logiquement conclure qu'il y a autant de maîtres différents qu'il y a de personnes qui enseignent.

I. Le maître

Relativement peu d'auteurs se sont attachés à étudier la personne dans le maître. Max Marchand écrit pourtant "qu'il serait vain d'étudier un élève sans examiner le maître correspondant".[1]

Carl Rogers qui peut être caractérisé comme particulièrement soucieux de la personne dit du thérapeute -par extension peut-on penser maître?- "qu'il semble nécessaire qu'il soit une personne unifiée, intégrée ou congruente."[2]

---

1 Max Marchand, Hygiène affective de l'éducateur, Paris, P.U.F., 1956, p. 11.

2 Carl Rogers, Le développement de la personne, Paris, Dunod, 1972, p. 203.

Richard Côté, dans son ouvrage Le bon enseignant[3], cite quelques auteurs engagés dans des recherches sur les dimensions affectives de l'enseignant et leurs effets sur l'enseignement (pp. 70 à 78).

L'impression générale qui se dégage de ces études, à l'exception de celles déjà citées de Max Marchand et Carl Rogers, c'est qu'elles nous présentent une image stéréotypée du maître, plutôt que celle, unique, d'une personne-maître. Ne serait-ce point parce que ces études prennent pour bases des attitudes et comportements observables, définissables et quantifiables, au lieu que la structure et le dynamisme de la personne ?

La plupart des auteurs semblent d'ailleurs négliger l'aspect personne au profit, soit du personnage, soit du rôle, qu'implique la fonction enseignante. "Le personnage du maître doit être réinventé"[4]; "Le maître est en premier lieu médiateur du savoir..."[5]; "... certains s'efforcent d'assumer tour à tour les différents rôles de leur personnage..."[6]. C'est ainsi que se trouve dessinée une image du maître idéal, standard, conforme à l'école de pensée pédagogique qui le conçoit, presque considéré comme "allant naturellement de soi", mais qui, en fait, n'existe pas.

---

3 Richard Côté, Le bon enseignant, Montréal, Editions du renouveau pédagogique, 1971, 112 p.

4-5-6 Gilles Ferry, dans A.R.I.P., Pédagogie et psychologie des groupes, Paris, Editions de l'Epi, 1964, pp. 23 - 24 - 26.

Cette tendance à la dépersonnalisation du maître se trouve encore renforcée quand, en parlant éducation, les auteurs parlent du rôle de l'école "... le rôle de l'école est d'arracher l'enfant aux prédéterminations de son milieu ..."[7]. Des agents de l'éducation nous voici alors passés à l'institution; quoi de plus impersonnel?

On peut constater aisément qu'il semble plus facile de s'attacher à la description et à l'analyse de la fonction enseignante plutôt qu'à l'étude d'une personne-maître dont, après tout, une bonne partie des comportements demeurent imprévisibles parce que soumis aux lois d'une dynamique individuelle.

Un avantage de cette approche de la fonction est d'en permettre une description idéale, toujours conforme avec les vues sur l'éducation sous-jacentes à sa présentation. De permettre aussi de critiquer et d'écarter les conceptions de la fonction enseignante non conformes aux théories défendues.

Maître-personne, maître-fonction, il est difficile de ne s'arrêter qu'à un seul des deux aspects : comment assurer, en effet, que l'un n'influence pas l'autre? Aussi, dans cette recherche descriptive, ni l'un, ni l'autre, n'ont été écartés; ce qui, d'ailleurs, demeure la position la plus respectueuse des données exprimées et recueillies.

---

7 G. Ferry, op. cit., p. 19.

Il est rapidement apparu qu'il serait prétentieux de penser offrir des réponses exactes aux questions posées, et encore plus de vouloir imposer des "vérités". Pourtant, un travail de présentation des différentes vues et interprétations de l'image du maître, du moins reliées aux grands courants de pensée pédagogique, semble pouvoir être entrepris.

Il ne s'agit, bien sûr, que d'une récolte, d'un dépouillement; d'une classification devant permettre une analyse et une vue de synthèse, objets de la recherche et éléments de réponses à ses préoccupations premières.

Il était malheureusement impossible de partir de la base la plus authentique qui eût été les perceptions personnelles et individuelles de toutes les personnes impliquées à un moment ou un autre, d'une façon ou d'une autre, et à des degrés différents, par la présence et l'action d'un maître.

Le recours à des textes existants a paru possible et valable : en plaçant certaines limites au choix et en adoptant des points de vue assez caractéristiques, les uns par rapport aux autres, et proposés dans le cadre de modèles pédagogiques définis.

2. Problèmes et théories

A vouloir essayer de dresser une image du maître aussi fidèle que possible aux réalités actuelles de l'éducation, on se trouve confronté avec plusieurs problèmes dont le plus significatif semble être une divergence sensible entre la personne et le personnage, entre la tendance à la réalisation de soi et la fonction enseignante.

D'une part, Charles Fourrier peut écrire : "... l'enseignant est un professionnel créant et transmettant des connaissances, mais sans vraiment chercher à donner à ses élèves un savoir être."[8] Alors que, d'autre part, Georges Mauco, suivant une tout autre approche, remarque : "Si le maître a une maturité personnelle qui lui a permis de résoudre ses propres difficultés, il pourra aider l'enfant à vivre et à résoudre les siennes."[9]

Peut-être pourrait-on dire qu'autrefois le maître était davantage, et plus facilement conforme à son image pré-établie. En cela pouvait exister une certaine harmonie entre la fonction -image sociale, stable et définie- et les tendances personnelles. Il devait s'établir une condordance naturelle en même temps qu'une acceptation de certains conformismes.

Il n'y a peut-être pas de nouveauté dans la constatation que "Les propriétés de l'enseignant sont un ensemble de composantes psychologiques de la personnalité..."[10], mais le souci de s'y arrêter, et d'en prendre en considération toutes les implications et conséquences, paraît relativement récent.

---

8 Charles Fourrier, Dynamique institutionnelle de l'enseignement, Paris, Librairie générale de droit et de jurisprudence, 1971, p. 119.

9 Georges Mauco, Education affective et caractérielle de l'enfant, Paris, Bourrelier-Colin, 1963, p. 154.

10 R. Côté, op. cit., p. 35.

> ... Le rôle du maître, qui l'oblige à prendre la direction morale et intellectuelle de l'enfant. Chaque maître donne à cette direction l'impulsion initiale, à sa manière, selon sa propre originalité.[11]

Peut-être, ainsi que l'écrit J.M. Béniskos, faut-il penser que "La vraie révolution en éducation ... tend à la découverte de la dimension infinie de l'homme."[12] Et cette dimension infinie de l'homme ne se retrouve pas seulement chez l'élève, mais aussi chez le maître. "Ce qu'est le maître est aussi important que ce qu'il fait et ce qu'il fait faire."[13] Ces préoccupations ne sont pas, d'ailleurs, le propre des seuls auteurs francophones. Aux Etats-Unis, par exemple, Don E. Hamachek[14] démontre le même type d'intérêt.

L'évolution des théories pédagogiques, en particulier celles qui retiennent le groupe comme médiateur du savoir, ne pouvait manquer de souligner l'importance des relations interpersonnelles. "La relation enseignant-enseigné est enfin une relation entre des personnes, en situation de groupe."[15] Les attitudes du maître deviennent essentielles à la qualité de l'acte pédagogique; ce qu'il peut perdre en prestige -de la fonction traditionnelle- il va le regagner en

---

11 M. Marchand, op. cit., p. 33.

12 J.M. Béniskos, L'Educateur-personne, dans les Enseignants, vol 2, no 9, mai 1972, p. 13.

13 G. Mauco, op. cit., p. 158.

14 Don E. Hamachek, The SELF in Growth, Teaching, and Learning, Englewood Cliffs N.J., Prentice-Hall Inc., 1965, XI-576 p.

15 Gilles Ferry, La pratique du travail en groupe, Paris, Dunod, 1970, p. 180.

authenticité : "En se rapprochant de ses élèves, il se manifeste comme une personne vivante qui éprouve des joies, des insatisfactions, des inquiétudes, dont les capacités ne sont pas sans limite et qui a besoin, elle aussi, de confiance et d'appuis."[16]

Mais si on consent à reconnaître que "L'enseignant est une personne et non pas l'incarnation abstraite d'une exigence scolaire.."[17] on s'engage alors dans la prise en considération de tous les principes du développement de la personne.

Les principales théories de la motivation, des intérêts et des besoins, dont Decroly a peut-être été le précurseur, et Maslow l'ordonnateur, ne pourront guère être ignorées, non plus que celles des structures et du dynamisme de la personnalité. C'est ouvrir un champ d'investigations immensément vaste.

Le principe de congruence prend des dimensions nouvelles en éducation quand Rogers dit : "L'apprentissage authentique peut, semble-t-il, être facilité si l'enseignant est congruent."[18]

Pour toutes ces raisons, froidement analysées ou intuitivement ressenties, on peut mieux comprendre, d'une part les tentatives de renouveler l'enseignement, d'autre part l'existence d'un certain malaise chez les enseignants.

---

16 G. Ferry, op. cit., p. 182.

17 C. Rogers, op. cit., p. 208.

18 Idem, ibid., p. 207.

Malaise qu'André Delion[19] situe dans les problèmes actuels des enseignants, soit :

1. réduction du prestige social
2. impression de détérioration de la carrière enseignante
3. société enseignante beaucoup trop fermée sur elle-même
4. la crise même de l'acte pédagogique.

Quand il ajoute qu'"assez peu surmontent leur malaise pour rechercher des formules constructives qui maintiennent la rigueur des méthodes dans la réponse aux besoins nouveaux..."[20], on comprendra peut-être mieux les fondements mêmes de la présente recherche.

3. Des intentions

En fait, il semblerait que l'analyse de toute action éducative dans le cadre de l'enseignement ne saurait faire abstraction du facteur "maître". Il apparaît donc comme utile, aussi bien pour la définition de l'action éducative elle-même que pour la conscientisation des maîtres, d'essayer de dresser un tableau des conceptions existantes au sujet de ce facteur d'intervention.

Cette orientation de la recherche débouche forcément sur le choix d'un travail de description et de classification. Comme tel, il devrait pouvoir servir de base, soit à des recherches plus spécialisées, soit à l'initiation d'expérimentations spécifiques.

Mais il n'est pas exclu que le travail accompli puisse aussi être d'une utilité plus immédiate. Depuis deux ou trois décennies

---

19 André G. Delion, L'Education en France, Paris, Ed. de la Documentation française, 1973, 208 p.

20 Idem, ibid., p. 140.

on assiste, en effet, à une véritable prolifération des écrits, des principes et des théories sur l'éducation. Serait-ce dû à l'extension et au développement des communications dans l'espace et par les médias ou à des soucis plus urgents? Peu importe les causes, mais les faits sont là : aujourd'hui, dans le domaine de l'éducation comme dans tant d'autres, il y a surabondance de propositions. Le problème se pose alors d'un temps d'arrêt, d'une mise à jour, de périodes d'information et de choix. Comme le souligne Georges Lerbet :

> ... tous ceux qui se préoccupent nécessairement d'éducation..., d'une part se prétendent insatisfaits, isolés, mal informés et, d'autre part, se plaignent amèrement de baigner dans des informations parmi lesquelles ils ne savent pas faire émerger celles qui leur conviendraient le mieux.[21]

Dans ce sens, la récolte et la classification des vues ne paraissent pas inutiles. Une mise à jour, bien que dans un domaine limité -celui du maître- a semblé représenter une contribution possible. Surtout si, ainsi que le note André Delion, "Certains professeurs se réfugient soit dans un asservissement tutélaire aux programmes et aux méthodes traditionnelles, soit dans des expériences pédagogiques anarchiques.."[22]

Sur un deuxième plan, on pourrait considérer l'importance de la mise en évidence sous-jacente des relations entre la situation du

---

21 Georges Lerbet, Introduction à une pédagogie démocratique, Paris, Ed. Le Centurion, 1971, p. 11.

22 A. Delion, op. cit., p. 140.

maître (fonction, rôles, personnage, personne) et toutes les théories du développement et de la structuration de la personne, ainsi qu'avec celles du dynamisme de la personnalité. Théories où les dimensions perceptuelles et relationnelles seraient particulièrement soulignées.

Enfin, les nécessités du projet de recherche ont exigé la mise au point d'une approche systématique. Cette démarche se trouve concrétisée par la réalisation d'une grille d'analyse dont les principes et éléments seront décrits au deuxième chapitre. La recherche aura donc matériellement abouti à la création d'un instrument de travail au service des chercheurs.

La présente thèse devrait donc contribuer de façon directe à des apports aux premier et troisième plans, et de façon indirecte, au deuxième, pressenti ci-dessus.

Mais ces intentions ne peuvent s'inscrire que dans des limites temps-espace et des cadres déterminés afin de demeurer actuelles et véritablement contributives.

4. Limites et cadres.

Par rapport à des vues réalistes et objectives, le fait de fixer des limites à une étude sur l'éducation paraît artificiel. Est-il possible d'oublier que tout ne peut s'inscrire que sur une ligne d'évolution continue : il a probablement fallu Socrate, Descartes, Rousseau, parmi d'autres, et les auteurs modernes du début du XXe siècle, pour aboutir aux réflexions d'aujourd'hui.

D'autre part, qui oserait affirmer que les problèmes d'éducation et de maturation soient totalement différents d'un pays à un autre, surtout à notre époque de congrès et d'échanges internationaux?

Cependant des considérations pratiques obligent à situer la recherche. Des limites dans l'espace et dans le temps doivent être fixées, même si c'est avec un sentiment d'arbitraire. Mais dans ce cas, on peut chercher à respecter une certaine logique et tendre vers une certaine unité.

Une recherche sur l'image et les fonctions du maître pourrait être aussi étendue dans le temps qu'une histoire générale de l'éducation; et aussi étendue dans l'espace que l'ensemble des nations et communautés existant sur la terre. Il faut alors parvenir à déterminer une fraction d'espace et une fraction de temps sur lesquelles orienter ce travail.

Comme le note par ailleurs Charles Fourrier :

> La dynamique en effet, rappelons-le, étudie les relations entre les forces et les mouvements qu'elles produisent. Or ces forces paraissent toujours résider dans les fonctions du système d'enseignement, à une époque donnée et dans un pays déterminé.[23]

Cette remarque, qui corroborait les intuitions du chercheur, a donc présidé au choix des lieux et du temps. Dans un contexte nord-américain, il a semblé utile d'apporter, de façon complémentaire, des vues contemporaines mais susceptibles d'avoir subi d'autres pensées

---

23 Ch. Fourrier, op. cit., p. 3.

et d'autres influences; et ceci d'autant plus adéquatement que le chercheur se trouvait à même, de par sa formation antérieure et son statut actuel et de par des confrontations vécues, de pouvoir puiser aux sources multiples d'une expérience et d'une réflexion précisément élargies en temps et en lieux.

Le choix s'est donc porté, de façon naturelle, vers les auteurs francophones de ces dernières années.

La logique de cette approche, qu'on pourrait définir comme en étant une de "base culturelle", conduit à exclure des sources de références les traductions françaises d'ouvrages originalement écrits dans d'autres langages.

Elle conduit aussi à élargir les frontières de l'investigation au-delà de la France. En effet, si ainsi que l'assure le Dr. Paul Chauchard[24] "... non seulement la pensée dirige le langage, mais aussi le langage dirige la pensée" on peut admettre que le fait de parler une même langue crée d'abord des liens, et ensuite contribue peut-être à donner une certaine affinité de pensée. Que donc les bases et l'orientation générale des conceptions éducatives seront plus proches entre personnes partageant la même langue, qu'entre personnes de langues différentes.

Si cette intuition se trouvait confirmée, on aurait alors la ressource de poursuivre la recherche présente dans l'esprit d'un

---

24 Paul Albert Chauchard, Le langage et la pensée, Paris, P.U.F., Collection Que sais-je? no 698, 1970 (1ère édition 1956), 127 p.

ouvrage d'éducation comparée. Mais tel n'est pas, pour l'heure, l'objectif de ce travail.

L'intention de cet ouvrage n'est pas non plus de présenter une approche historique, malgré tout l'intérêt qu'une telle orientation pourrait offrir. Il s'agit de dégager une vue d'ensemble des préoccupations actuelles en éducation, au sujet du maître et de ses fonctions.

Car, ainsi que l'écrit Charles Fourrier, "Le système d'enseignement d'un pays et d'une époque donnée est toujours étroitement tributaire de la société dans laquelle il baigne."[25]

Or la société francophone actuelle semble pouvoir être aisément définie -ainsi que beaucoup d'autres- comme celle de l'après-deuxième-guerre-mondiale.

Mais s'il est relativement facile de proposer des limites culturelles, cela semble beaucoup plus délicat de déterminer les bornes chronologiques. En fait, il n'est apparemment possible que de les fixer arbitrairement. Et ce, pour plusieurs raisons, dont la plus évidente est que l'évolution des technologies et des idées n'est jamais, ni soudaine, ni absolue.

Aux idées, et même aux règlements administratifs, il faut une certaine période de maturation et un temps d'implantation.

---

25 Ch. Fourrier, op. cit., p. 55

"Quelques mesures et surtout un large mouvement de réflexion préparent de 1930 à 1958 les réformes profondes qu'apportera la Ve République à tous les niveaux d'enseignement."[26] "Ce passage de l'ancien au nouveau ne peut actuellement être constaté qu'institution par institution et c'est ce qui rend inévitable le flou des limites terminales de la période étudiée."[27]

Suivant les auteurs et les points de vue auxquels ils se rapportent, les dates précises en terme d'années peuvent varier. Mais en négligeant les années au profit des moments, il semble possible de distinguer trois mouvements dans l'époque contemporaine : a/ le temps de maturation qui suivit immédiatement la deuxième guerre mondiale, b/ la confrontation et l'expression des idées à la suite des échanges internationaux redevenus possibles, c/ la remise en question des buts et techniques de l'éducation; moment que nous avons la sensation de vivre encore actuellement -ce qui paraît normal-.

Ovide Decroly, en Belgique, a introduit les notions de besoins et d'intérêts de l'élève ainsi que des processus d'apprentissage; Edouard Claparède et Adolphe Ferrière, en Suisse, ont apporté la notion d'école active; John Dewey, aux Etats-Unis, voit dans l'école un milieu d'apprentissage social de la démocratie.

---

26 A. Delion, op. cit., p. 13.

27 Ch. Fourrier, op. cit., p. 55.

Le mouvement L'Ecole nouvelle, largement inspiré d'Adolphe Ferrière, semble synthétiser, avant la deuxième guerre mondiale, les soucis du respect de la personne et du renouveau des techniques pédagogiques.

En 1935, quatre ans avant la guerre, Célestin Freinet ouvre à Vence, en France, son école privée inspirée d'un idéal éducatif économo-social-politique.

La guerre interrompt ce vaste mouvement de recherche pédagogique international. Après 1945, il faut renouer les contacts, rapporter les expériences réalisées, exprimer les détours et les virages abordés dans les pensées originales. C'est ce que nous appelons ici le "temps de maturation".

La plupart des auteurs français reconnaissent dans l'avènement de la Ve République un premier tournant pris par le système d'éducation. Mais si celle-ci est née en 1958 (4 octobre), certaines ordonnances de 1959, comme celle sur la prolongation de la scolarité obligatoire à l'âge de 16 ans, ne sont devenues effectives qu'en 1967.[28] D'ailleurs, il semblerait que ce tournant se soit situé davantage au niveau des structures du système qu'au niveau d'un véritable renouveau de l'esprit pédagogique. "Dès 1959, la Ve République fit paraître trois textes fondamentaux sur les structures du système d'éducation."[29]

---

28 A. Delion, op. cit., p. 14.

29 Ch. Fourrier, op. cit., p. 145.

Au Colloque de Grenoble[30], on parle aussi du tournant de 1959; on relève en même temps que c'est 1960 qui a enregistré l'effectif de l'enseignement primaire le plus élevé.

Mais on doit encore reconnaître que ce tournant avait été préparé antérieurement : dès novembre 1947 par le plan de Langevin-Wallon; en août 1956 par un projet de loi sur la prolongation de la scolarité à 16 ans et sur la réforme de l'enseignement public.[31]

Charles Fourrier, au-delà de 1958, nous propose deux moments :

> La réforme des institutions scolaires et universitaires telle qu'elle a été réalisée jusqu'ici, comporte deux périodes successives : de 1958 à 1968, et de 1968 à nos jours. Point de rupture : le printemps des étudiants de 1968. Cependant, certains colloques de 1966 et de mars 1968 annonçaient déjà, par certains côtés, la seconde période.[32]

Il faut constater que cette dernière remarque souligne l'aspect spécifiquement national des divisions chronologiques proposées. Mais même en cela elle ne détruit pas la proposition de reconnaître trois moments dans la période de l'après-guerre.

Si André Delion relève que "La rénovation pédagogique entreprise en 1969 a été préparée par un certain nombre d'évolutions, non seulement les méthodes d'éducation "active" (Freinet), mais aussi les instructions officielles."[33], on doit admettre cependant que le

---

30 Colloque de Grenoble, La scolarisation en France depuis un siècle, Paris, Mouton, 1974, XVI-204 p.

31 J. Palméro, Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes, Paris, S.U.D.E.L., 1958, 448 p.

32 Ch. Fourrier, op. cit., p. 144.

33 A. Delion, op. cit., p. 77.

processus n'a guère varié, en esprit du moins, dans d'autres pays.

Et lorsqu'Antoine Léon[34] prétend que les années 1950 ont présenté un tournant pour la pédagogie en France, cela a pu être effectivement le cas, si l'on tient compte que l'Europe commençait seulement à se rétablir après la coupure et le déséquilibre général qu'a représenté la guerre de 1939-1945. Il est apparu pourtant à travers les recherches bibliographiques que le véritable essor dans les conceptions éducatives ainsi qu'une production abondante d'ouvrages peuvent se noter vers les années 1960. C'est pourquoi la présente recherche se situera dans la décennie de 1960 à 1970.

C'est dans ce laps de temps qu'on a pu assister à différentes rencontres au niveau international. C'est aussi l'époque où furent mises en place de nouvelles structures dans les systèmes d'éducation des pays francophones. Le printemps 1968 en France fut également l'occasion de nouvelles prises de conscience et de positions face aux problèmes de l'enseignement.

Ces limites demeurent malgré tout très arbitraires; elles veulent cependant traduire à leur manière un temps de réflexion intense sur l'éducation, dont le "Pourquoi des professeurs?" de Georges Gusdorf[35] ou le "Apprendre à être"du "Rapport Faure"[36] sont d'autres échos.

---

34 Antoine Léon, Histoire de l'enseignement, Paris, P.U.F., Collection Que sais-je? n° 393, 1967, 128 p.

35 Georges Gusdorf, Pourquoi des professeurs?, Paris, Payot, 1966, (1ère éd. 1963), 247 p.

36 Edgar Faure, Apprendre à être, Paris, Fayard-Unesco, 1972, 368 p.

Aux frontières marquées dans l'espace et dans le temps s'ajoutent encore les cadres de la recherche. Ainsi qu'annoncé précédemment, seules les dimensions du maître seront prises en considération -Mais n'est-ce pas là encore faire preuve d'arbitraire?-.

Enfin, n'ayant pas trouvé d'instrument adéquat pour la classification et l'analyse des éléments recueillis, il fallut en créer un dont l'application même est mise à l'épreuve dans cette recherche. Cette réalisation fait l'objet du deuxième chapitre de ce travail.

Le champ d'investigation se devait d'être le plus large possible. Mais comment prétendre n'oublier aucun auteur? Pour l'essentiel, c'est l'ouvrage de références bibliographiques de Paul Juif et Fernand Dovero[37] qui fut consulté, enrichi de quelques titres au-delà de 1968.

En terme d'accessibilité et de ressources, les bibliothèques de l'Université d'Ottawa, de l'Université de Montréal et de l'Université du Québec à Montréal ont été mises à contribution.

L'éventail des références n'est peut-être pas totalement absolu, mais il s'ouvre sur le principal des disponibilités lors de l'étude en cours. La difficulté à surmonter ne s'est d'ailleurs pas établie au niveau, ni de l'accessibilité, ni de l'éventail des ressources, mais plutôt au niveau du choix des auteurs.

---

37 P. Juif et F. Dovero, Manuel bibliographique des sciences de l'éducation, Paris, P.U.F., 1968, 318 p.

5. Choix des auteurs

Le problème, ici, est triple : comment établir une différence, au niveau des références, entre les auteurs étrangers traduits et publiés en français, les auteurs engagés et se déclarant tels, et les auteurs plus généraux.

On ne peut ignorer qu'un auteur traduit l'a été parce que représentant, ou apportant, une forme de pensée susceptible de toucher ou d'intéresser les milieux concérnés. Mais si ses exposés retiennent l'attention, on ne peut prétendre que l'ensemble de ses thèses émanent du milieu socio-culturel qui le lit "en traduction". Pour cette raison, les traductions en français ont été éliminées au niveau de la recherche analytique. Mais rien ne semble justifier de les ignorer au niveau des références théoriques, c'est pourquoi on pourra en retrouver quelques citations lors de la description ou de la définition de certains éléments théoriques de base.

Pour résumer cette orientation, on pourrait dire que le niveau des principes et processus apparaît comme humainement universel, alors que le niveau des interprétations et modalités semble relever des caractéristiques socio-culturelles plus limitées dans le temps et dans l'espace, plus nationalistes.

L'éducation demeurant malgré tout, et finalement, davantage soumise à l'élève qu'aux autres facteurs d'intervention pédagogique, il est plus rare qu'on ne pourrait le penser, de trouver un auteur totalement et irréversiblement engagé. Car il est difficile de se prétendre sérieux et objectif et de mettre en même temps de côté les aspects de l'éducation qui échappent aux théories pour n'appartenir

qu'à l'élève uniquement. Souvent il s'agit alors d'un engagement idéologique et comme tel il semble devoir ignorer une dimension qui pourtant devient la plus évidente à l'éducateur objectif et expérimenté, celle de la pluralité. Pluralité des individus, pluralité des voies, pluralité des cheminements personnels en éducation.

Peu d'auteurs francophones peuvent se définir comme ne relevant que d'une seule école de pensée. Pour un Georges Gusdorf nettement orienté vers une vue charismatique de la relation maître-élève, pour un Célestin Freinet ayant réussi à imposer les notions d'une pédagogie centrée sur l'élève -et, pour cela, ayant dû aller jusqu'à la scission totale d'avec le système national français d'éducation-, pour un Max Pagès disciple de Carl Rogers et de la relation empathique, pour un Michel Lobrot souvent cité comme le tenant le plus représentatif de la pédagogie institutionnelle, combien d'autres auteurs se présentent-ils comme observateurs ne consentant qu'à rapporter des faits et des idées.

Dans le cadre d'une stricte analyse comparative, on pourrait se contenter de choisir quelques auteurs bien représentatifs d'un modèle pédagogique. Cette approche n'aurait cependant pas le double avantage de la solution qui fut adoptée ici : d'abord de retenir l'éventail le plus large et le plus nuancé possible de vues exprimées sur le sujet, ensuite de pouvoir rendre sensibles certains chevauchements et certaines évolutions plus proches des réalités de l'éducation qu'un cloisonnement absolu, quasiment artificiel, entre différentes écoles pédagogiques.

De même serait-il peu réaliste de se limiter aux seuls auteurs "non-engagés"; leur position "en retrait" nuit à la force de leurs affirmations. Cependant, dans le cadre de cette recherche, les auteurs francophones qui se situent au niveau de la réflexion, de l'observation et de la description des faits et des écoles pédagogiques, sans pour autant donc s'assujettir à une ligne de pensée ou une autre, peuvent enrichir considérablement le tableau général des images du maître qui est l'objectif de ce travail.

Correspondant à l'intention générale de la recherche, on retrouve donc un éventail d'auteurs le plus large possible, dans les limites espace-temps préalablement définies. Mais on peut observer aussi que les noms de certains auteurs se retrouvent en plusieurs occasions cités comme références. Le lecteur attentif peut constater, d'ailleurs, que ces répétitions sont reliées aux prises de position et au style de ces auteurs.

Enfin il apparaît clairement à la suite de cette recherche, qu'il vaut mieux situer les témoignages comme se succédant et se chevauchant sur une ligne continue de l'évolution de la pensée pédagogique plutôt que dans une succession de lignes brisées sans rapport les unes avec les autres.

L'ordre chronologique d'apparition des différentes écoles de pensée éducative peut bien s'établir de la pédagogie magistrale à la pédagogie institutionnelle, en passant par le mouvement de l'Education nouvelle, les centres d'intérêt, l'école active, les techniques Freinet, la pédagogie des groupes. La réalité pédagogique dans les

systèmes éducatifs et au niveau des classes est plutôt formée, elle, d'une synthèse de ces diverses composantes représentées dans des proportions très variables mais rarement en terme d'absolu.

Le sens de la recherche, et les circonstances des consultations, ne conduisent donc pas à privilégier un auteur plutôt qu'un autre. Si un nom reparaît plus souvent, cela peut être dû, soit à l'abondance des textes, soit à la conjonction des vues exprimées et de l'orientation de la recherche.

L'analyse se fait au niveau des idées plutôt qu'au niveau des auteurs. Cependant, selon les endroits et les fréquences d'apparition des sources de référence, il sera relativement aisé au lecteur d'établir des appartenances et des distinctions générales entre les différents auteurs cités.

6. Sujet de thèse

Il existe donc un facteur d'éducation qu'il paraît possible de décrire, d'isoler et d'analyser. Le maître n'est certainement pas le seul intervenant, dans les apprentissages de l'élève, dans l'évolution des théorie pédagogiques et dans celle des structures institutionnelles. Avec l'élève lui-même, il apparaît cependant comme un des éléments moteurs essentiels de toute action éducative. Comme tel, il mérite de retenir notre attention.

Une recherche systématique des dimensions introduites par la présence de la personne maître-éducateur demeure en relation avec les

préoccupations actuelles de l'éducation. D'autant plus que ces dernières naissent de la confrontation de différents systèmes de valeurs présentement coexistants.

Il semble donc utile de pouvoir réunir dans un moyen unique de confrontation les différentes vues exprimées dans un cadre, cependant limité, de temps et d'espace. Prendre conscience de ce que ces limites ont d'artificiel ne devrait pas empêcher une telle approche; son apport d'une vue et d'une méthodologie synoptiques peut déboucher sur d'autres confrontations et d'autres horizons.

La question initiale demeure : "Qui est le maître", et les éléments de réponse devraient pouvoir être trouvés à travers les différentes situations pensées et vécues selon des modèles, des valeurs culturelles et sociales, et des personnes dont l'éducation est le souci.

Dans cette optique, elle est aussi l'objet de cette étude.

CHAPITRE II

APPROCHE METHODOLOGIQUE

Comme l'intention de cette recherche est de présenter une vue d'ensemble des conceptions éducatives au sujet du maître et de ses fonctions, il fallut mettre au point une méthodologie propre à une recherche descriptive.

Ce deuxième chapitre veut donc présenter les démarches et les étapes du travail, la mise en place préliminaire de structures permettant de suivre la logique de la présentation des matériaux réunis.

La conception d'un tel instrument doit s'appuyer, semble-t-il, sur deux séries d'informations : d'une part celles que nous fournissent la réalité et les situations pédagogiques, d'autre part celles qui émanent des différents courants de pensée; cette dernière série d'informations relevant davantage des idéologies qu'on peut par ailleurs trouver exposées dans de multiples ouvrages et articles.

L'objectif poursuivi dans le présent travail est donc double, du fait même des circonstances; il s'agit en même temps de construire une instrumentation conceptuelle qui devrait aider à poursuivre des recherches analytiques selon une approche logique et rationnelle, et en même temps de l'utiliser directement aux fins de la recherche présente. La nécessité, et l'utilité, du recours à une forme d'instrumentation, ou une autre, n'est plus à démontrer mais on doit cependant noter que rares sont les instruments facilement transposables. Des intentions des auteurs, des bases des approches, dépendent les formes

et les usages des instruments utilisés. Dans le cas présent, on n'échappe pas non plus à la contrainte de concevoir un outil spécifiquement adapté aux objectifs du travail. Différentes recherches n'ont pas permis de trouver l'instrument adéquat, d'où la création de celui qui est proposé ci-après.

1. Domaine de la recherche

Bien que les limites du champ de recherche aient été établies dans le premier chapitre, il semble utile de préciser encore les cadres à l'intérieur desquels devrait s'inscrire le sujet proposé.

Le système scolaire, qui justifie l'existence du maître, est en réalité fort complexe; plus complexe encore est la société dont il est l'émanation. A l'intérieur de ce système, le maître occupe une place fort précise alors qu'en même temps son image, elle, demeure floue et mal définie. Tous les systèmes d'éducation fondent leur action sur la présence du maître, mais il ne s'agit pas pour tous du même "maître". Et on peut aussi facilement supposer que dans l'esprit des responsables administrateurs des écoles l'image du maître peut varier considérablement de l'un à l'autre. On se trouve donc à devoir préciser une chose qui, au premier abord, semblait aller de soi : de quel maître s'agit-il ?

Plus exactement, à partir de quelle dimension, et sous quels aspects, sera-t-il considéré ? Si l'on se réfère au premier chapitre de cet ouvrage on pourrait définir cette dimension de base comme

étant la dimension psychologique puisqu'on désire trouver les images de la personne-maître. Les autres dimensions d'un système d'éducation : organisationnelle, administrative, didactique, épistémologique, éthique, socio-culturelle et économico-politique, selon la classification proposée par Pierre Angers[1], ne servent donc pas comme références de départ. Mais il faut bien accepter que le maître, même abordé dans sa dimension psychologique, n'est ni indifférent, ni indépendant des autres dimensions; au contraire, sa personne devient le moteur et le centre de l'intégration dynamique des données et des influences fournies par toutes les dimensions du système.

Ses comportements demeurent soumis à son environnement et à son entourage. Ils commandent à leur tour des réactions de ces mêmes environnement et entourage; comme telles, ces actions et réactions ne peuvent manquer de retenir l'attention puisque le maître est un des facteurs d'apprentissage de l'élève. La dimension psychologique prend alors toute son importance au regard de l'acte pédagogique.

Si l'on accepte la définition du terme dimension telle que proposée pas Pierre Angers "un ensemble de structures et de dynamismes qui constituent un champ de forces et qui interagissent à l'intérieur de ce champ"[2], alors on peut reconnaître que le domaine de la présente

---

1 Pierre Angers, Les modèles de l'institution scolaire, non publié, Université du Québec à Trois-Rivières, 5 octobre 1975, 87 pages

2 Idem, ibid., p. 9.

recherche se caractérise par la dimension psychologique. Celle-ci sera étudiée à l'intérieur des structures scolaires puisque c'est par elles qu'existe le personnage "maître".

Enfin, l'objet encore plus précis de la recherche, le maître, peut être considéré comme un des éléments moteurs des dynamismes existant et agissant à l'intérieur du champ de forces déterminé. L'étude, tout en n'ignorant pas l'existence des autres éléments qui constituent les structures, et qui participent aux dynamismes, de la dimension définie, prend le maître comme facteur de base d'observation, d'action et de réaction. Ce facteur étant donc analysé comme partie d'un réseau complexe et articulé d'interrelations au sein d'un système d'éducation.

2. Le réseau des interrelations

Si l'on considère une classe dans son ensemble, on peut la définir comme un mini-système ayant ses structures et ses dynamismes particuliers dont le maître n'est qu'un des éléments constitutifs. Il faudrait donc parvenir à isoler et définir les autres éléments présents. De plus, la classe elle-même fait partie d'un système plus large qu'on peut définir comme étant l'institution scolaire. Cette dernière constituante d'un système d'éducation, qui lui-même ne représente qu'un des rouages d'un système social.

Non seulement chacun des facteurs du mini-système "classe" interagit-il à ce niveau, mais encore demeure-t-il une des composantes

des autres systèmes, même si à des degrés d'influence beaucoup plus variables. On ne saurait mieux représenter cette situation que par une série de cercles concentriques représentant chacun un système imbriqué, et interagissant, avec d'autres systèmes, à d'autres niveaux.

Une autre façon de traduire cette situation serait de considérer, au niveau de la classe, l'existence de deux types de réseaux d'interrelations, l'un interne, l'autre externe. Chaque élément constitutif se trouvant relié simultanément aux deux types de réseaux, même si en des positions de force et d'influence différentes.

Or l'objet de cette étude, le maître, n'est en fait qu'un des éléments en cause et devra être observé en situation d'interrelation dans chacun des systèmes, au niveau de chacun des réseaux, avec chacun des autres éléments constitutifs.

Il faudrait noter en passant, comme autre aspect de la tâche de recherche, que souvent la dimension psychologique, dans les systèmes d'éducation, a tendance à demeurer dans l'implicite et à échapper au regard de l'observateur dans la mesure où elle est prise comme allant de soi. La complexité pluridimensionnelle de la classe, le caractère singulier et distinctif de chaque élément, les rapports et l'action que chacun exerce sur les autres, sont des réalités confusément perçues et parfois à peine entrevues. Ce sera donc l'intention et la responsabilité de cette recherche que de mettre en évidence ce qui souvent demeure implicite. Non seulement veut-elle contribuer à isoler un facteur dans ses différents aspects d'interrelation, mais

encore veut-elle retenir l'attention sur les sources mêmes des interactions. Il y a lieu, semble-t-il en effet, d'être plus précis et de cerner plus nettement la nature et l'ampleur des phénomènes en cause.

La notion de systèmes pourrait conduire à une approche systématique, c'est-à-dire globale, de l'ensemble constitué par tous les éléments en cause et leurs interactions. Un système d'éducation relève, en effet, davantage d'une haute complexité que d'une relative homogénéité, et l'approche systémique, telle que décrite par Joël De Rosnay[3], paraît, dans ce cas, la plus appropriée si l'on veut respecter intégralement la situation pédagogique. Cependant, une approche analytique semble mieux convenir à l'étude présente puisqu'elle projette de ne retenir les aspects que d'un seul élément de cette situation. Pourtant, le lecteur averti saura reconnaître ce que cette approche peut avoir de limité, et voudra n'y trouver qu'une facilité instrumentale et consultative.

Afin de ne pouvoir retenir qu'un des éléments du système, et afin de le situer dans ses relations avec les autres éléments, il faut donc isoler chacun des facteurs en cause. La pratique et l'observation des situations d'enseignement permettent de proposer une série de six éléments facilement identifiables, dont quatre relèvent du réseau d'interrelations interne de la classe, et deux du réseau externe.

---

3 Joël De Rosnay, Le macroscope, Paris, Le Seuil, 1975, 295 p.

En acceptant le facteur "maître" comme base de l'étude, on peut immédiatement le situer dans ses positions d'interrelations. Au niveau du réseau interne, le maître se trouve relié, d'abord au groupe-classe, ensuite à l'élève, enfin à la matière enseignée. Chacun de ces éléments permet de déterminer la position du maître et contribue à sa définition. Par le biais de la matière, le maître rencontre institutionnellement un groupe d'élèves, et il privilégie à des degrés divers des dialogues avec chacun de ces élèves. Chacun des éléments de la classe se trouve donc en situation d'interrelation avec les autres composantes, ce qu'un schéma simplifié au niveau de la classe peut permettre de constater (fig. 1).

Mais les quatre éléments retenus se trouvent aussi en situation d'interrelation avec les facteurs du réseau externe à la classe. Chacun a sa place dans le système éducatif et dans le système social. A l'extérieur du mini-système déterminé par une classe on peut donc situer au moins deux sources, facteurs d'influence : l'institution scolaire -au plus large sens du terme : le système d'éducation- et la société, laquelle comprend, en premier lieu, le milieu familial, mais sans exclure les autres facteurs tels que l'entourage et l'environnement, et dont les valeurs sont souvent et facilement véhiculées par les différents médias d'information. Ces deux éléments se trouvent également en situation de dépendance et d'interrelation entre eux (fig. 2).

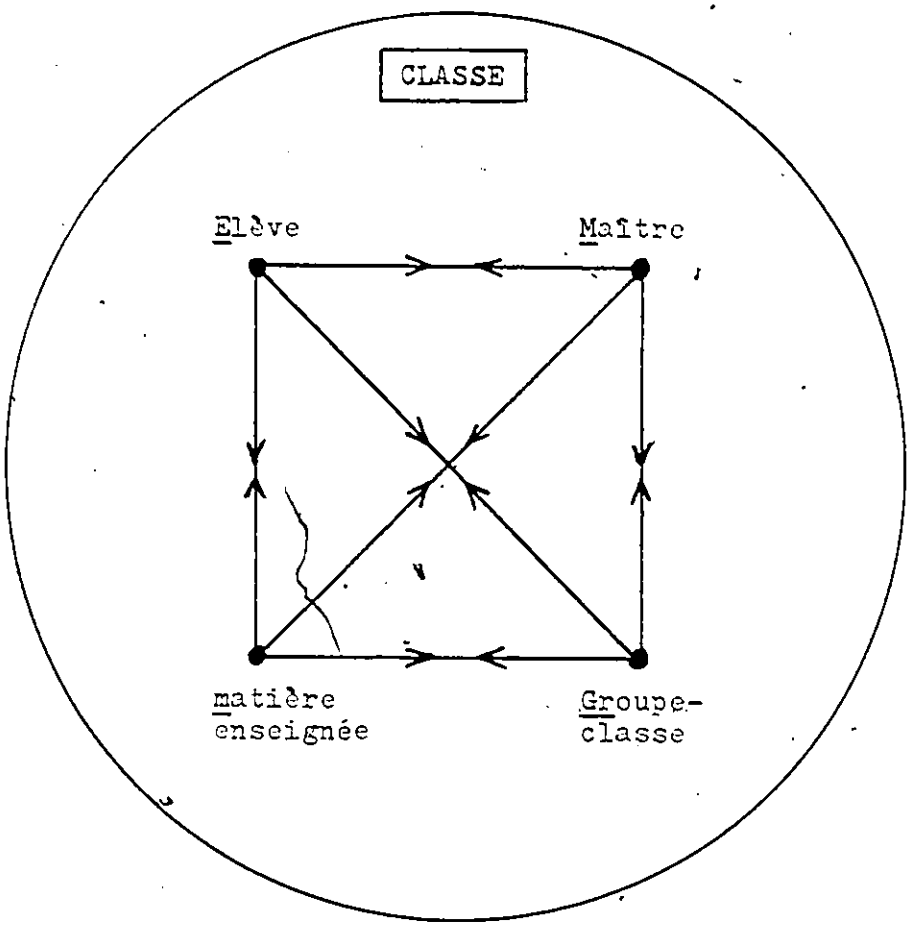

Fig.1 - Interrelations internes de la classe

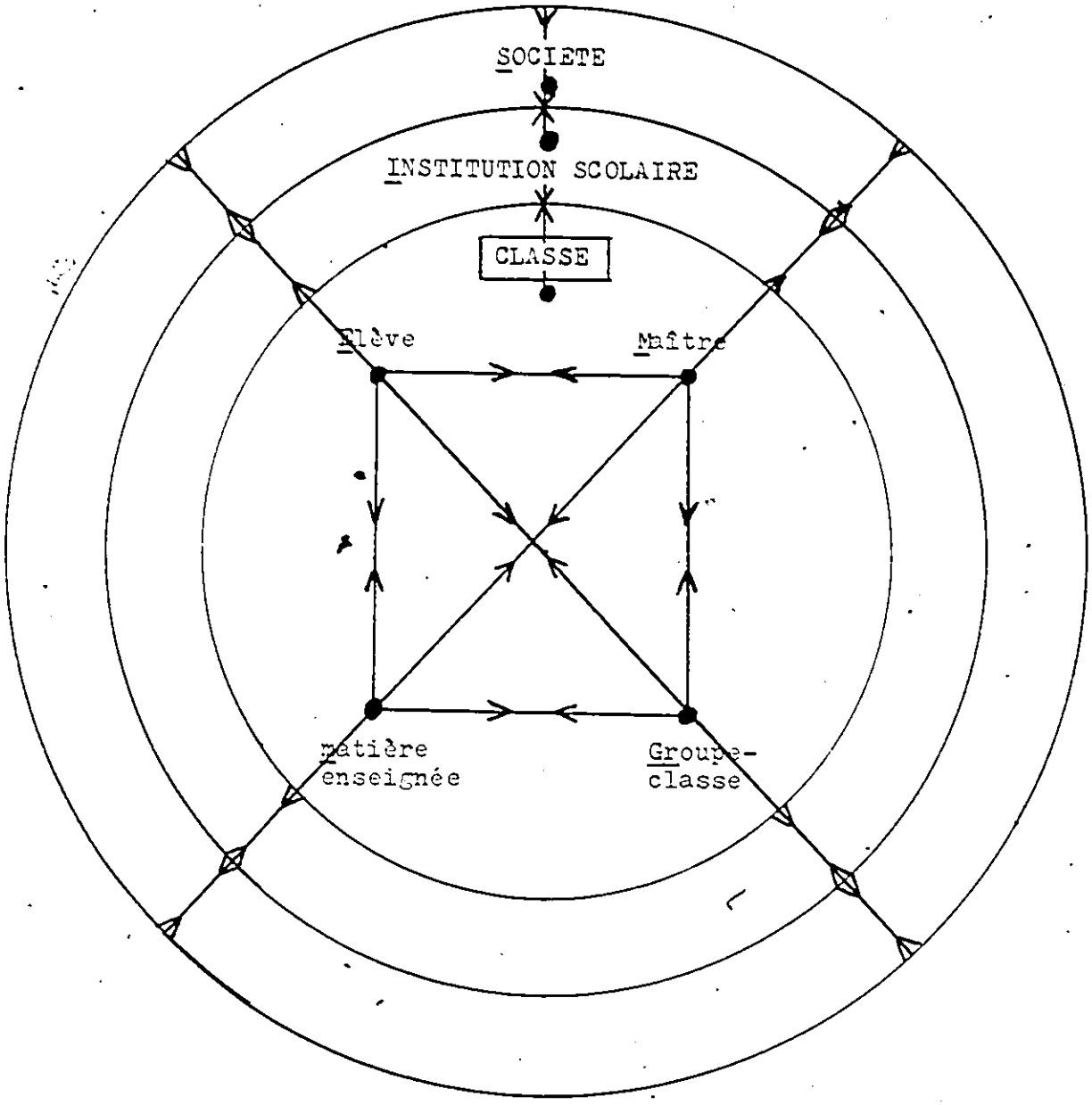

Fig.2 - Interrelations externes de la classe

L'ensemble du schéma présenté dans la figure 2 correspond dans son esprit, sinon dans ses symboles, à celui proposé par Antoine Léon dans son ouvrage : "Psychopédagogie des adultes"[4].

Cet auteur dessine en effet un réseau de relations entre quatre pôles : le professeur, le groupe d'élèves, l'environnement, l'objet de l'étude. Ainsi qu'il le note :

> ... l'acte éducatif réside dans le processus d'échanges entre professeur (ou animateur) et élèves (ou stagiaires). Ce processus implique l'activité de tous et s'opère par la médiation de l'objet de l'étude et du support de l'enseignement. Influencé ou déterminé par l'environnement immédiat ou lointain...[5]

Le schéma des réseaux d'interrelations internes et externes de la classe, décrit dans la figure 2 du présent travail, est légèrement plus élaboré puisqu'il a comme objectif d'isoler et de bien définir le facteur maître en situation d'interrelation. On aboutit alors à un schéma spécifique où l'on peut situer l'élément maître par rapport aux autres concernés (fig. 3).

C'est à partir de cette dernière figure que sera dressé un tableau général offrant une vue d'ensemble sur les différentes images du maître. La consultation de plusieurs auteurs devrait permettre une définition suffisamment spécifique des éléments mis en cause par le schéma proposé.

---

4 Antoine Léon, Psychopédagogie des adultes, Paris, P.U.F., 1971, pp. 39-40-41.

5 Idem, ibid., pp. 38-39.

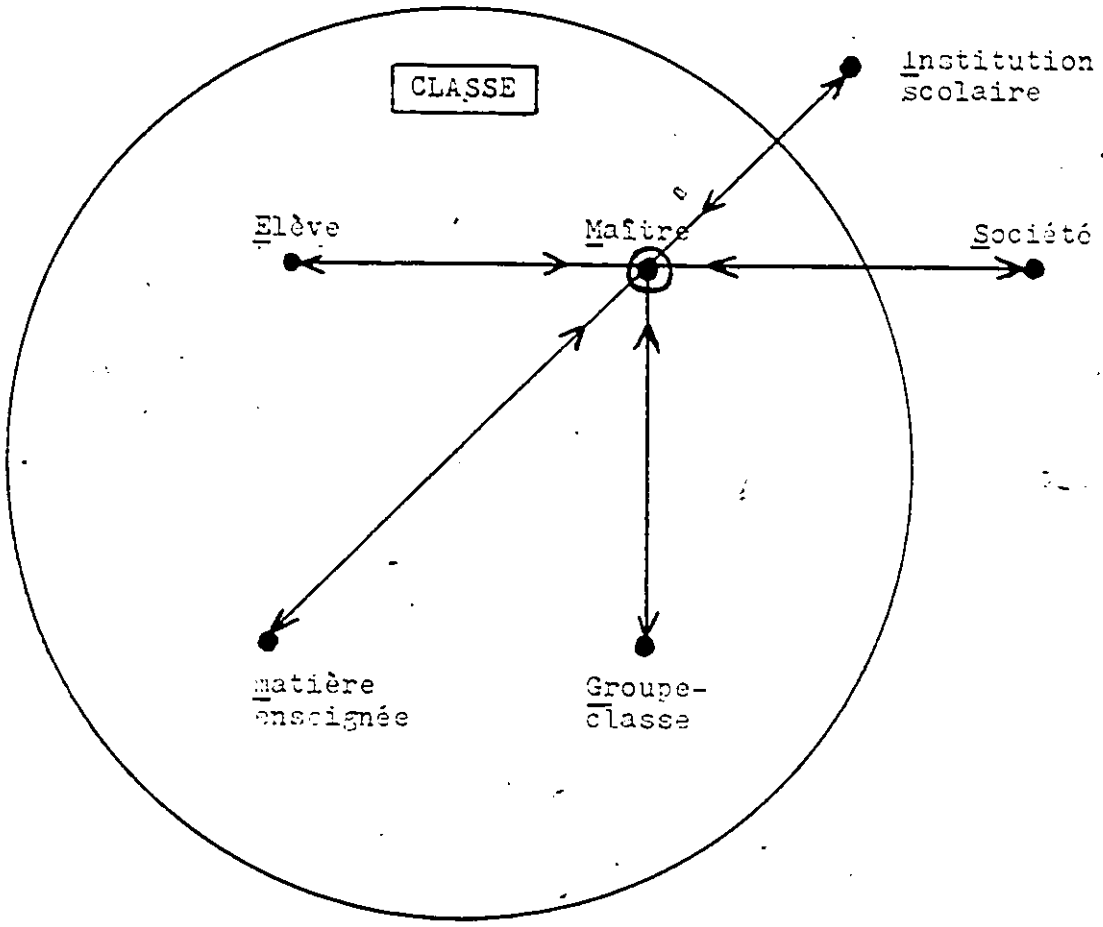

Fig.3 - Le maître en situation d'interrelations

3. Le maître en interaction

Essayer de dessiner l'image du maître d'école a été l'objet de multiples écrits, débats, études, expériences. En fait, cette image n'a jamais réussi à être pleinement authentique, pleinement satisfaisante. La cause semble en être qu'une description du maître n'en peut être qu'une "idéale", ou de type standard, s'attachant à mettre en relief les traits recherchés par l'étude ou la thèse réclamant cette description. Or celle-ci ne correspond, dans la réalité, à aucun maître connu et observé. En effet, chaque maître, en tant qu'individu, est unique.

Une autre façon d'obtenir une image du maître insatisfaisante, est de dresser le portrait d'un maître : on sait bien qu'il ne s'agit alors que d'un cas, et qu'une généralisation en devient impossible.

C'est le cas de ces maîtres d'école qu'on retrouve campés avec plus ou moins de bonheur et plus ou moins d'authenticité dans la littérature, le cinéma ou la télévision.

Suzanne Mollo[6] nous rapporte également les portraits de maîtres vus par leurs élèves, ou envisagés par de futurs enseignants. En fait, il s'agit toujours, soit d'une personne bien déterminée -donc unique- soit d'un individu idéal préfiguré, mais n'existant pas comme tel.

On a pu, particulièrement dans le cadre des activités de formation des maîtres, dresser des grilles d'observation et des listes de critères se rattachant aux comportements de "bons maîtres". Aux

---

6 Suzanne Mollo, L'école dans la société, Paris, Dunod, 1969 xii - 306 p.

Etats-Unis, de très nombreuses recherches se sont effectuées dans ce sens, et Richard Côté[7] en a dressé une liste particulièrement documentée et intéressante. Nous n'avons pas connaissance qu'un ouvrage équivalent, ou que des recherches aussi spécialisées, aient été entrepris en France.

Il faudrait souligner encore, que les grilles d'observation, ou les descriptions détaillées du maître sont toutes directement reliées à certaines conceptions qui en orientent la focalisation.

Ne pouvant donc trouver un tableau de référence en même temps assez global pour recouvrir toutes les dimensions du maître, et en même temps assez souple pour tenir compte de toutes les conceptions de son rôle, il a semblé bon de revenir aux sources mêmes de la réalité.

Conformément au schéma établi, et en considérant la situation pédagogique dans une classe, on peut donc réduire les éléments en présence à quatre groupes de facteurs : 1)l'élève, 2) le maître, 3)la matière enseignée ou objet des apprentissages, 4) le groupe-classe.

On peut admettre également que les éléments en interaction dans la classe entrent eux-mêmes en interrelation avec deux groupes de facteurs extérieurs à la classe, soit : 5) l'institution scolaire, 6) le milieu socio-culturel.

Avant de poursuivre l'exposé et la mise en liste des éléments qui doivent permettre l'élaboration d'une grille de classification,

---

7 Richard Côté, Le bon enseignant, Montréal, Editions du renouveau pédagogique, 1971, 112 p.

une évidence mérite d'être soulignée à l'attention du lecteur : les concepts retenus seront en fait abstraits; ils se rapportent à une situation pédagogique qui n'est elle-même qu'une construction de l'esprit en vue de faciliter l'approche systématique d'une réalité globale.

En pratique, nous le répétons, chaque situation pédagogique est unique en soi, parce que faisant intervenir des dimensions qui relèvent autant de la personne que des techniques. "L'enseignant ne serait donc pas également efficace avec tous les étudiants; la différence viendrait de l'interaction entre la personnalité de l'enseignant et celle de l'étudiant".[8]

Pratiquement, cela revient à dire que la pédagogie évolue dans deux univers parallèles : celui, statique, qui correspond à une approche scientifique et méthodique -et dont l'intervention des différents éléments permet une certaine prédiction des effets-, et celui, dynamique, qui correspond aux interactions personnelles des facteurs en présence -et dont la prédiction des évolutions demeure des plus aléatoires-.

De façon traditionnelle, et dans l'esprit des éléments fournis par la présente recherche, notre étude sera cantonnée au premier de ces "univers" pédagogiques.

---

8 R. Côté, op. cit., p. 71.

L'approche sera systématique, "idéale"; elle s'attachera à respecter en cela la forme et l'esprit des positions rapportées de la part des auteurs consultés.

En écartant délibérément les dimensions des relations interpersonnelles entre individus uniques et celles de l'unicité des situations pédagogiques, cette recherche s'inscrit dans de nouvelles limites qui sont à ajouter à celles déjà annoncées précédemment.

On peut donc déterminer par les schémas présentés (fig. 1-2-3) les groupes de facteurs ou variables, avec lesquels le maître se trouve, non seulement en interrelation, mais encore, en constante interaction. L'élève, le groupe-classe, la matière à enseigner, l'institution scolaire, la société et la personnalité propre du maître ne peuvent se concevoir sans interinfluences. Alors que de simples descriptions de ces différents facteurs ne peuvent que demeurer statiques, la réalité pédagogique "devient un processus dynamique" comme l'indique Richard Côté[9].

Non seulement chacun des éléments a fait, et continue de faire, l'objet d'études particulières, mais encore les situations d'interrelations pédagogiques et psychologiques dans lesquelles ils se trouvent retiennent l'attention des spécialistes.

---

9 R. Côté, op. cit., p. 85.

4. Les éléments de la situation pédagogique

Le facteur "élève" est la cause en même temps que l'objet de l'action pédagogique. "... l'élaboration d'une psychologie de l'enfant et de l'écolier, avec le "pédocentrisme" qui en est la conséquence logique."[10] Mais sa présence dans la situation pédagogique introduit des variables et des éléments de dynamique qui ne peuvent être ignorés.

> Un maître peut parfaitement réussir à l'un de ces degrés [scolaires] et échouer à un autre parce que l'élève [souligné dans le texte], qui constitue la matière première, est très différent selon l'âge et exige donc des types variables de professeur selon l'état de son développement naturel.[11]

Enfin, la qualité des relations interpersonnelles maître-élève retient également l'attention. "... l'influence des dimensions affectives de l'enseignant semble aussi reliée au type de personnalité de l'étudiant."[12]

L'intervention de ces interrelations peut être conçue de plusieurs façons, et peut se prêter à différentes interprétations, comme celle-ci par exemple : "... la relation maître-élève exclut les relations entre camarades, et l'enfant dépend trop du maître pour savoir se conduire seul."[13]

---

10 E. Planchard, La pédagogie scolaire contemporaine, Louvain, Editions Nauwelaerts, 1968, p. 83.

11 Idem. ibid., p. 218.

12 R. Côté, op. cit., p. 71.

13 S. Mollo, op. cit., p. 142.

Le facteur "maître" a longtemps paru l'élément le plus important de l'action pédagogique. En fait, c'est lui qui la décide et la dirige. "Que faire ? Pourquoi le faire ? Comment le faire ? Détermination, justification, réalisation."[14]

Mais cette action pédagogique est plus complexe qu'un simple "savoir-faire".

> ... la tâche d'un professeur ne se réduit pas à une simple technique, ce n'est pas un "métier" où seules les capacités physiques, intellectuelles et les aptitudes spéciales pour enseigner sont suffisantes. [...] La personnalité tout entière est ici intéressée.[15]

La science ne suffit pas "... on a souvent remarqué que l'érudit est généralement mauvais pédagogue."[16] Et l'équilibre harmonieux de la personnalité paraît au moins autant indispensable. "... le maître doit posséder des tendances parentales très développées et une forte stabilité émotive."[17]

On a pu dresser des listes parfois très détaillées des qualités, des aptitudes, des connaissances, des comportements, exigés pour remplir les fonctions d'un maître. C'est, entre autres, l'objet

---

14 E. Planchard, op. cit., p. 22.

15 Idem, ibid., p. 217.

16 Idem, ibid., p. 343.

17 Idem, ibid., p. 223.

même du recensement que nous propose Richard Côté dans son ouvrage Le bon enseignant[18]. Mais le maître porte en soi l'image qu'il s'est faite de sa fonction.

> Les futurs maîtres se représentent leur fonction sous un aspect humain, individualisé, beaucoup plus que sous un aspect technique et professionnel. C'est dans la relation avec leurs élèves qu'ils s'imaginent le plus volontiers.[19]

Enfin, on ne peut négliger non plus que les maîtres, comme tout individu, ont leurs propres besoins, de sécurité, d'estime, de stabilité, de cohérence, etc...

> ... les futurs maîtres, même s'ils semblent en quête de nouveautés, trouvent dans les modèles du passé la sécurité nécessaire au maintien de leur optimisme et de l'image qu'ils donnent d'eux-mêmes.[20]

Cependant, alors que l'importance de l'intervention du maître dans la relation pédagogique semble unanimement reconnue, et dirait-on même, comme allant de soi qu'elle ne puisse être qu'adéquate, E. Planchard nous fait remarquer -et ceci concerne directement les intentions de notre recherche- que : "L'étude objective des problèmes qui concernent le professeur lui-même est moins avancée, du moins dans nos pays [Europe]. Il y a cependant là un magnifique champ de recherches."[21]

---

18 R. Côté, op. cit.

19 S. Mollo, op. cit., p. 174.

20 Idem, ibid., p. 179.

21 E. Planchard, op. cit., p. 71.

Le facteur "matière enseignée" tire son importance des attitudes développées à son égard, de la place qu'on lui accorde dans une échelle de valeurs. Intérêt, dédain, crainte, attrait, sécurité face à une matière connue, reconnue ou ignorée, sinon même méprisée. Conditionnements sociaux, familiaux, traditionnels, révolutionnaires s'ajoutent aux perceptions personnelles. "D'autres facteurs, tels que le sexe des élèves, la nature de la branche enseignée, etc... devront aussi être envisagés."[22] Aucun des autres éléments apparaissant dans le tableau I, soit l'élève, le maître, le groupe-classe, l'institution scolaire, la société (et la famille), ne demeure indifférent vis-à-vis de la matière enseignée et de l'objet de l'enseignement.

De plus, bien connaître la matière enseignée est nécessaire, mais ne représente pas toujours un avantage.

> A chacun d'inventer sa pédagogie : il y réussira d'autant mieux qu'il maîtrisera davantage des notions et les méthodes auxquelles il doit initier les élèves.[23]

> ... à les [les professeurs spécialisés dans une branche] entendre, aucun détail de "leur" branche ne serait inutile pour la vie. Ils ne pensent pas que si chaque spécialiste raisonne de la même façon, l'existence d'un homme ne suffira plus à le préparer à la vie qu'on lui réserve...[24]

---

22 E. Planchard, op. cit., p. 219.

23 G. Ferry, La pratique du travail en groupe, Paris, Dunod, 1970, p. 2.

24 E. Planchard, op. cit., p. 134.

> Une cause de désadaptation souvent signalée [...] est que le professeur éprouve plus d'intérêt pour la branche enseignée que pour les enfants, dont il déteste le contact.[25]

Voilà donc un troisière élément de la situation pédagogique dont on doit noter qu'il n'a fait, du moins à notre connaissance, l'objet d'aucune étude dans le sens de son intervention dynamique dans la relation pédagogique. Considéré comme objet et objectif des apprentissages, il semblerait qu'on ne l'aie jamais approché que sous les angles des connaissances et des méthodes, en un mot, sous son seul aspect didactique.

Le quatrième facteur, c'est-à-dire le groupe que constitue une classe, n'a été mis en évidence, apparemment, que dans une époque relativement récente. Depuis, sous l'impulsion des spécialistes psychologues et sociologues, le groupe scolaire a fait l'objet de très nombreuses études et expériences. Les notions de travail de groupe, vie de groupe, animation de groupe, autogestion, sont devenues sources d'inspiration pour de nombreux mouvements à la recherche d'un renouveau pédagogique axé sur le développement de la personne et l'insertion de l'individu dans une société nouvelle.

Sans vouloir entrer ici dans les débats philosophico-sociologiques, il vaut la peine cependant de relever objectivement la présence et l'intervention du groupe au simple niveau de la situation pédagogique.

---

25 E. Planchard, op. cit., p.223.

> La situation éducative est une situation de groupe, qu'il y a intérêt à comprendre comme telle au-delà des interactions individuelles qui s'y développent.[26]

Et cette situation de groupe ne met pas en cause les seules relations interpersonnelles entre les élèves camarades de classe, types de relations qui peuvent être étudiées pour elles-mêmes, dans leurs différents aspects parfois fort complexes. Suzanne Mollo en relève un, elle qui rappelle que : "La férocité des relations sociales des enfants est bien connue."[27] Il est aisé de concevoir que le maître constitue également, qu'il le veuille ou non, un des éléments de la dynamique psychologique et pédagogique du groupe-classe. Et sa position peut être, bien entendu, beaucoup plus nuancée ou beaucoup plus diversifiée que celle rapportée par Suzanne Mollo : "La classe, c'est-à-dire le groupe des élèves au travail, est entièrement soumise à la forte personnalité du maître."[28]

L'existence de ce groupe-classe peut parfois trouver à se manifester en se distinguant des autres groupes-classes. Le professeur qui doit rencontrer plusieurs groupes-classes dans l'accomplissement de sa tâche sait bien, lui, que de chacun de ces groupes se dégage une "personnalité de groupe" différente.

---

26 G. Ferry, op. cit., p. 23.

27 S. Mollo, op. cit., p. 142.

28 Idem, ibid., p. 137.

Une phrase de l'avant-propos de "Pédagogie et psychologie des groupes" semble bien identifier et définir ce quatrième facteur de la situation pédagogique : "La classe apparaît [...] comme un groupe dont le maître fait partie intégrante, comme un tissu de relations de groupe [en italique dans le texte], au sein duquel conduites et attitudes des membres sont en interaction dynamique."[29]

L'école, en tant qu'institution scolaire spécifique, d'une part, et comme institution sociale, d'autre part, peut être considérée comme un cinquième facteur intervenant dans la relation pédagogique; même si, en fait, elle se trouve à "l'extérieur" de la classe.

Tantôt ses interventions se font sentir sur le plan administratif, matériel, réglementaire, parfois conceptuel, tantôt l'école est considérée comme une fin ou comme un moyen au service de la société dont elle est issue.

Pratiquement, ni le maître, ni l'élève, ni le groupe-classe ne peuvent prétendre échapper à ces influences institutionnelles. "La relation pédagogique se noue à l'intérieur d'une institution qui lui assigne des structures et des limites."[30]

Au service de l'éducation, ici représentée par l'école, le maître demeure très fortement assujetti au réseau des relations de différentes sortes qui se tisse entre lui-même, le milieu scolaire, et

---

29 A.R.I.P., Pédagogie et psychologie des groupes, Paris, Editions de l'Epi, 1964, p. 13.

30 G. Ferry, op. cit., p. 175.

l'institution dont il est finalement le serviteur. "Le rôle que le maître voudrait tenir sur la scène scolaire dépend du but qu'il se propose d'atteindre par son action pédagogique."[31]

Et parfois, très souvent même, les maîtres sont confrontés avec une très forte divergence de vues entre la façon dont eux conçoivent leur rôle et leurs interventions éducatives, et la façon dont l'école conçoit leur tâche.

L'école enfin ne peut non plus prétendre se tenir ignorante, ou à l'écart, des évolutions sociales et techniques, dont l'action pédagogique subira les effets par contrecoup.

> D'un autre côté, le développement constant des techniques, l'extension croissante des grandes entreprises et la différenciation progressive de la vie sociale provoquent des changements profonds dans l'organisation scolaire et dans les programmes.[32]

On doit admettre enfin que la société elle-même est un facteur qui intervient dans la relation pédagogique. Non pas tellement de façon directe, si l'on excepte l'institution scolaire elle-même qui est sa création, mais surtout de façon indirecte. Les valeurs sociales, les exigences économico-sociales, l'ordre social, demeurent en même temps soumis au type de citoyen formé par l'école, et en même temps "commanditaires" de ce même citoyen.

---

31 S. Mollo, op. cit., p. 175.

32 E. Planchard, op. cit., p. 83.

"Beaucoup de méthodes générales en honneur à l'école moderne [...] impliquent l'adhésion à certaines vérités d'ordre moral et social qu'elles prétendent servir."[33]

Si la conception même du rôle de l'école peut donc orienter la pédagogie au niveau de la classe, le matériel didactique peut servir, quant à lui, à l'introjection de modèles et de valeurs pédagogiques.

> La représentation que l'école donne d'elle-même dans les manuels de lecture ne peut échapper à une analyse en profondeur. N'est-ce pas le modèle par excellence qui traduira le mieux la conception de l'éducation vers laquelle tend la formation scolaire ?[34]

La société dispose donc de plusieurs voies d'intervention dans la relation pédagogique, y compris celle d'accepter ou de rejeter tels types de maîtres.

Selon l'intention de cette recherche, seules les positions du maître seront prises en considération : comment cet élément de la relation pédagogique est-il vu, a) de soi, b) en état d'interrelation avec les autres éléments ?

Ceci devrait permettre une première forme de classification en six catégories de situations d'interrelations, qui seront rapportées dans l'ordonnée de la grille d'analyse :

---

33 E. Planchard, op. cit., p. 380.

34 S. Mollo, op. cit., p. 132.

1 - le maître en interrelation avec l'élève

2 - le maître en état d'auto-perception de soi et de son rôle

3 - le maître par rapport aux objets de son enseignement

4 - le maître comme élément du groupe-classe, et face à ce groupe

5 - le maître au sein de l'institution scolaire

6 - le maître dans son statut socio-culturel.

Ces différents aspects paraissent devoir être retenus comme composantes de l'image du maître.

5. Des modèles pédagogiques

Il est bien évident que l'image du maître, de ses rôles et de ses interrelations est soumise aux différentes interprétations des écoles de pensée pédagogique, variant elles-mêmes en fonction des époques et des philosophies.

Il faut alors accepter ici l'intervention d'un autre aspect dans la classification des éléments de l'image et des fonctions du maître en situation d'interrelations pédagogiques. La pédagogie traditionnelle et les pédagogies nouvelles ne proposent pas les mêmes figures et les mêmes rôles du maître. Les positions philosophiques et sociologiques sont trop divergentes pour qu'on puisse objectivement les ignorer.

Il paraît donc nécessaire de démontrer que les relations qui s'établissent entre l'élève, le maître, et les autres éléments isolés précédemment, dépendent en partie de représentations sociales et

d'idéaux collectifs, pas toujours explicites, mais qui modifient les vues qu'on peut en avoir. Ces différentes représentations se trouvent traduites par des modèles. Deux caractéristiques des modèles doivent retenir l'attention : d'abord leur caractère abstrait, ensuite leur caractère normatif. " Dans les sciences humaines, le modèle est une forme particulière de représentation qui se caractérise par son aspect normatif."[35] Deux définitions du modèle seront retenues ici parce qu'elles se complètent en même temps qu'elles donnent un éclairage précis sur l'instrumentation proposée et ses possibilités d'utilisation.

> Le modèle est la représentation simplifiée et symbolique d'une réalité complexe. Le modèle est une représentation simplifiée en ce sens qu'il réduit la masse confuse des données empiriques à leurs structures rationnelles cohérentes. Le modèle est une représentation symbolique en ce sens qu'il construit sous forme de propositions et de symboles étroitement reliés la logique de la réalité que l'on cherche à schématiser pour en mieux saisir la cohérence interne. En opérant cette réduction, le modèle cherche à dégager les composantes majeures [...]; il situe ces composantes dans la logique de leurs relations réciproques.[36]

A cette définition générale du modèle, il semble utile d'ajouter la définition plus spécifiquement proposée par Suzanne Mollo :

---

35 S. Mollo, op. cit., p. 12.

36 P. Angers, op. cit., pp. 26-27.

> Le modèle apparaît comme une construction mentale originale, forme particulière des représentations sociales ou individuelles, volontairement stable, et caractérisée par son aspect normatif qui la rend inséparable d'une intention morale. Le modèle joue un rôle de médiateur entre l'individu, l'institution scolaire et la société. La communication pédagogique s'effectue en partie par l'intermédiaire de ces relais abstraits que sont les modèles.[37]

La lecture attentive de ces deux définitions permet de comprendre pourquoi la recherche présente s'est orientée comme naturellement vers le recours à des modèles pédagogiques pour le soutien instrumental de ses quêtes. L'analyse de l'image du maître pourra ainsi se faire, non seulement au niveau de composantes déterminées, mais aussi au niveau de différentes conceptions existant et traduites dans des modèles pédagogiques.

6. Choix des modèles

Le nombre de modèles proposés est presque aussi grand que le nombre d'auteurs qui les proposent. L'hypothèse a déjà été soumise, au chapitre de l'instrumentation conceptuelle, que chaque auteur utilisant une approche des problèmes qui lui est propre, doit, par le fait même, recourir à un instrument dont la conception et l'usage sont spécifiques à cette approche. Peut-être en va-t-il de même avec les autres modèles ?

La consultation fut relativement importante, il se peut que certains modèles lui aient échappé, pourtant ceux qui ont pu être

---

37 S. Mollo, op. cit., p. 16.

étudiés ont semblé assez représentatifs pour permettre de conclure par un choix suffisamment justifié. Il s'est effectué parmi les auteurs francophones les plus actuels. Afin d'orienter le choix et pour en même temps respecter les intentions de la recherche, il fallait que ces modèles relèvent du domaine des relations pédagogiques vues dans leurs dimensions psychologiques, et qu'ils mettent en évidence le facteur maître. Ce dernier facteur devant être, de préférence, le point d'origine, ou, du moins, directement impliqué.

Une constatation qui est rapidement apparue comme intéressante pour son apport indirect, à la recherche, c'est que, quels que soient les types de modèles proposés, la plupart des présentations se font par comparaison et opposition de deux conceptions de la pédagogie : la traditionnelle et la nouvelle. Intéressante parce qu'il s'agit en fait de deux absolus s'excluant l'un l'autre au niveau idéologique et de par leurs logiques mêmes, alors que l'observation de la réalité permet souvent de constater dans la pratique pédagogique leur coexistence parallèle, ou même parfois juxtaposée. Ceci pouvant se détecter aussi bien au niveau des institutions scolaires qu'à celui de l'enseignement quotidien de plusieurs maîtres. Il existerait donc une certaine distance entre l'absolu des modèles pédagogiques et la réalité éducative. Une étude de ces écarts n'est pas le propos du présent travail, mais il semblait que l'évidence constatée de leur existence méritait d'être rapportée pour ce qu'elle apporte d'éclairage sur les limites d'une généralisation trop hâtive ou trop exclusive. Une autre conséquence en est que le choix des modèles proposés devra se rapprocher le

plus possible de la réalité de l'enseignement tout en conservant les avantages d'une typologie des modèles.

Trois auteurs québécois francophones et trois auteurs français ont été consultés. Les modèles auxquels ils se réfèrent seront brièvement signalés à titre d'information puisqu'une seule série sur les six a semblé convenir plus particulièrement à la recherche entreprise.

Yves Bertrand[38] s'inspire des travaux de A. Joyce et M. Weil, aux Etats-Unis, d'une recherche menée par un groupe de professeurs de l'Université de Sherbrooke pour le compte du Conseil Supérieur de l'Education et de la classification de Claude Paquette de l'Université Laval, pour établir et proposer une classification de quatre modèles. Il l'amorce à partir des problématiques auxquelles il reconnaît trois pôles : l'éduquant, l'éduqué et la société. Il définit le réseau d'interrelations existant entre ces trois éléments comme une symbiose communautaire. Les quatre modèles proposés sont le modèle systématique, dans lequel la relation éduquant-éduqué est privilégiée, sous le contrôle de l'éduquant, en fait un professeur dit traditionnel. Le modèle humaniste accorde plus d'importance à l'éduqué -qui devient un "s'éduquant"-; l'auteur relie ce modèle aux conceptions de Carl Rogers. Quand l'école se trouve axée sur les problèmes sociaux, il s'agit du troisième modèle, dit sociocentrique auquel l'auteur rattache les mouvements de l'analyse institutionnelle ou de l'autogestion pédagogique

---

38 Yves Bertrand, Les modèles en éducation, dans Pédagogiques, Université de Montréal, vol. 2 no 4, décembre 1977, pp. 10-14.

Enfin, un quatrième modèle est esquissé, le modèle communautaire qui veut situer l'éducation au niveau de l'évolution de la planète, dans une vue "macroscopique" de la vie.

Ces quatre modèles ont paru, dans l'état actuel des choses, encore trop abstraits et trop loin des réalités de l'enseignement pour convenir à une recherche désireuse de mettre en évidence l'image de la personne du maître. Ils sembleraient d'ailleurs davantage convenir au niveau des structures institutionnelles qu'au niveau d'un enseignement quotidien.

Ginette Lépine[39] identifie quatre modèles pédagogiques, mais dans le cadre d'une approche sociologique. Elle se base sur un modèle général d'analyse emprunté au sociologue Alain Touraine, dans son ouvrage "Production de la société". C'est à partir des oppositions ordre-mouvement et relations externes et internes qu'elle définit ses quatre modèles. Le premier modèle est de type normatif, les normes étant celles de la société établie. Le deuxième modèle est de type humaniste institutionnel; il vise au développement intégral de l'ensemble des élèves et à la modification des institutions existantes. Le troisième modèle est de type de conscientisation populaire; comme tel, il se veut de masse et révolutionnaire; en réaction contre la domination d'une minorité. Le quatrième est de type communautaire;

---

39 Ginette Lépine, Analyse des modèles utilisés en éducation au Québec, Montréal, Ed. coopératives A. St-Martin, 1977, 388 p.

"Sa pédagogie a comme objectif direct de faire vivre les élèves dans le système de tensions et rapports sociaux internes ..."[40] Il vise l'instauration d'un socialisme de participation.

Ces quatre modèles, soutenus par une analyse très développée et par leurs références à des institutions scolaires québécoises existantes -quoiqu'à l'état expérimental seulement- méritent l'attention de l'éducateur. Mais comme leur orientation nettement sociologique insiste logiquement sur les aspects idéologiques, l'image du maître n'y apparaît pas comme suffisamment développée pour les intentions de notre propre recherche.

Pierre Angers[41] veut discerner trois modèles de l'institution scolaire. Il les situe et les différencie en tant qu'environnements scolaires, et les analyse par rapport à huit dimensions : l'épistémologie, la psychologie, l'éthique, la didactique, l'organisationnel, l'administratif, l'économico-politique et le culturel.

A la source du premier modèle il situe le savoir, et sa prédominance dans l'action pédagogique et dans les programmes. La domination des normes et des valeurs données est mise en évidence à chaque palier, et pour chacun des éléments, composant les structures de l'environnement scolaire. Ce modèle se caractérise par sa forme autoritaire. Le deuxième modèle n'existerait, en fait, que par son opposition au premier; l'autorité ne s'exerçant plus de l'objet sur le sujet, mais

---

40 G. Lépine, op. cit., p. 26.

41 P. Angers, op. cit.

du sujet sur l'objet. Il pourrait se définir comme manifestant le primat absolu de la subjectivité. "Parce que ce modèle exclut tout effort d'apprentissage systématique, il n'y a pas nécessité de créer un environnement [scolaire] aménagé à cette fin."[42] Dans un tel environnement non-organisé, l'enseignant ne remplit qu'un rôle accessoire et épisodique. P. Angers note par ailleurs combien des affinités profondes rattachent ces deux premiers modèles qui appartiennent tous deux à la même famille de pensée absolue et autoritaire. Ceci lui permet de souligner la distance qui les sépare du troisième modèle. Il caractérise ce dernier comme un modèle interactionnel; interaction entre le sujet et l'objet qui permet l'acquisition et l'approfondissement de la connaissance.

Bien que l'auteur insiste particulièrement sur l'importance du rôle joué par le professeur dans le troisième modèle, deux aspects de son analyse ont empêché de retenir les modèles proposés; d'abord ils ont été dressés en vue de caractériser l'environnement scolaire tout entier, ensuite ils mettent davantage d'insistance sur la relation objet-sujet -autrement dit savoir-élève- que sur le facteur intervenant maître.

Sans en faire l'objet immédiat de son ouvrage, Suzanne Mollo[43] ne propose pas moins une classification des modèles pédagogiques en deux catégories, les modèles de la pédagogie normative : l'école

---

42 P. Angers, op. cit., p. 56.

43 S. Mollo, op. cit.

traditionnelle, et les modèles de la pédagogie nouvelle. Elle attire l'attention sur l'importance des modèles en éducation, mais elle n'élabore pas elle-même de modèles. Il semblait cependant utile de retenir sa classification pour ce qu'elle permet de souligner cette espèce de nette scission que la plupart des auteurs établissent entre l'école traditionnelle et l'école nouvelle.

Plus proche des préoccupations de la recherche en cours, Charles Fourrier[44] ne propose pas deux modèles, mais plutôt deux types de professeurs. Il définit le premier comme "le professeur humboldien", se plaçant très haut dans la hiérarchie sociale, mais également à part; exerçant une sorte de sacerdoce. Du deuxième, il le dit "le professeur fonctionnel", se voulant aussi en haut de l'échelle sociale, mais pas du tout à part. Le problème naît ici de ce que ces deux images de professeurs sont celles d'universitaires, et non d'enseignants en général. D'autre part ces modèles ne sont qu'à peine élaborés, insuffisamment en tout cas pour qu'on puisse en tirer parti sans étude plus appronfondie.

A ce point de la recherche, on peut s'interroger sur l'existance d'une série de modèles pédagogiques en même temps assez définis et en même temps assez soucieux de la réalité. C'est finalement Gilles Ferry[45] qui propose les trois modèles de l'acte éducatif les mieux

---

44 Charles Fourrier, Dynamique institutionnelle de l'enseignement, Paris, Librairie générale de Droit et de Jurisprudence, 1971, 12-345 p.

45 G. Ferry, op. cit., xi - 227 p.

situés au niveau du réseau des interrelations, et qui, par le fait même, permettront la mise en évidence de la personne du maître. Ils devraient donc faciliter notre approche. Il pourrait être utile et intéressant pour le lecteur d'en trouver la description détaillée dans le premier chapitre de l'ouvrage intitulé "La pratique du travail en groupe"[46]. L'essentiel s'en trouve résumé dans les lignes qui suivent.

Le modèle charismatique "place au centre de l'action éducative la personne du maître."[47] C'est un modèle qui idéalise le maître et qui souligne les dimensions vocationnelles de la profession d'enseignant. Le maître porte en lui le savoir; il est aussi le délégué de la société; c'est "tout un personnage" au service de sa mission et de ses fonctions. Disons que ce qui est mis en évidence ici, ce sont les dimensions personnage, rôle social, fonctions professionnelles, valeurs personnelles et culturelles.

Comme son nom l'indique, le modèle d'ajustage est celui du "maître-éducateur qui se préoccupe essentiellement d'ajuster son intervention aux besoins et aux possibilités de l'élève."[48] Son activité s'appuie et se nourrit aux sources et références des sciences humaines et de l'éducation : psychologie, psycho-pédagogie, sociologie, technologie éducationnelle. Ce maître est un pédagogue, du moins quant

---

46 G. Ferry, op. cit., pp. 1-29.

47 Idem, ibid., p. 5.

48 Idem, ibid., p. 10.

aux aspects techniques de sa profession. On peut dire de ce deuxième modèle qu'il est "axé sur la connaissance de l'élève."[49]

Le troisième modèle proposé est le "modèle d'affranchissement", qui "donne la primauté à la relation maître-élève."[50] L'accent n'est plus mis ici sur le rayonnement du maître ou sur un niveau de technicité, mais sur la qualité des relations humaines : le maître est celui qui aide l'élève à se libérer de ses entraves. Il est impossible de ne pas ressentir devant ce modèle toute sa résonnance psychosociologique : relations interpersonnelles, relations dans le groupe, relations dans l'institution, relations dans la société.

Mais le développement de la relation et de la communication ne vont pas sans une implication personnelle profonde. Le maître ne peut plus se contenter d'être le modèle ou le technicien, il doit redevenir une personne. En cela il ne faut pas voir une réduction ou une autre orientation du rôle du maître, mais, au contraire, une dimension supplémentaire qui s'ajoute à celles de modèle et de technicien. Il s'agit ici d'un autre aménagement des valeurs où la personne prend le pas sur les autres apports en même temps qu'elle les soutient.

Les modèles proposés trouvent tous les trois leur inspiration de base dans l'étude du maître, agent de l'acte éducatif; ils le considèrent essentiellement dans ses aspects relationnels, et tout naturel-

---

49 G. Ferry, op. cit., p. 5.

50 Idem, ibid., p. 5.

lement privilégient la relation maître-élève. Comme tels ces modèles se situent dans la dimension psychologique, celle qui a été retenue comme déterminante de la personne du maître pour la présente recherche. Afin de pouvoir leur référer aisément les différentes vues francophones sur le maître, il peut être utile d'en préciser les traits les plus caractéristiques.

"L'influence exercée par un maître et l'efficacité pédagogique qui lui est reconnue sont imputées à l'exceptionnel rayonnement de sa personnalité, perçue à la fois comme originale et comme conforme aux stéréotypes courants..."[51]. Quelles sont les sources de ce rayonnement personnel et de l'influence exercée ? Elles semblent tenir essentiellement aux qualités de la personne : ne devient pas maître n'importe qui; il faut avoir la vocation. Celle-ci se révèle par l'amour des enfants, le besoin d'agir sur autrui, le goût d'enseigner, une haute idée de sa "mission", l'aptitude au renoncement. Se sentir une vocation éducative ne suffit pas en soi; encore faut-il être capable d'accéder à la maîtrise; elle seule peut ouvrir les portes à une action éducative valable. Cela suppose être parvenu au sommet du contrôle de soi, de la connaissance à enseigner, du don de soi, de l'interprétation des valeurs morales, afin d'être en même temps capable de s'y soumettre -et d'initier l'élève dans cette voie- et de prendre des distances à l'égard des valeurs maîtrisées.

---

51 G. Ferry, op. cit., p. 8-9.

Le type de relation pédagogique et par là-même le type de maître, que suppose le modèle charismatique, met en évidence deux aspects facilement identifiables dans les caractéristiques de l'enseignement magistral. D'une part la conformité : le maître accepte de jouer le rôle du personnage qu'il représente au sein d'une société établie et de ses institutions; à l'extrême, il ne peut se sentir adéquat que s'il trouve en lui des capacités suffisantes pour entrer dans la peau du personnage. En se conformant, il accepte aussi, implicitement, de conformer, c'est-à-dire de s'offrir soi-même à titre d'exemple à suivre. "Désintéressement, dévouement, oubli de soi, amour, ces vertus ne sont pas seulement souhaitées chez l'éducateur : on considère que sans elles il n'y a pas d'acte éducatif, mais seulement transmission de connaissances et d'usages."[52] Les résultats d'un bon enseignement se traduiront, chez l'élève, par l'acceptation des valeurs enseignées et par la capacité de reproduction. D'autre part, l'autorité : issue de la force de l'exemple, de la maîtrise sur l'inexpérience, du savoir sur l'ignorance. Idéalement, elle ne devrait être que d'ordre moral, et non pas caractériel. Le "bon" maître s'identifie aux lois et aux valeurs prescrites; en les représentant, en les acceptant et en les vivant, il en retire le droit de les imposer et de les contrôler.

Certaines considérations viennent renforcer l'idéalisation de de modèle, le rendant de ce fait encore plus difficile à atteindre.

---

52 G. Ferry, op. cit., p. 7.

Se voulant exemple, le maître doit s'interdire de se montrer tel qu'il est. Il doit également être tout imprégné du respect de ses fonctions, ce qui lui nie la possibilité de les remettre en cause. Enfin, selon les termes de Gilles Ferry, "il accède à la dignité d'éducateur lorsqu'il comprend et fait comprendre que le savoir qu'il transmet n'est pas l'objet réel de la communication établie avec l'élève."[53] En dernier ressort, on suppose le maître parvenu à un tel degré de maîtrise qu'il puisse "se moquer de la pédagogie". On mesure aisément combien, par ce biais, on introduit d'irrationnel et d'émotionnel -finalement de relationnel- dans les conditions de l'acte pédagogique. Nul doute que ce modèle corresponde à une forme de pédagogie traditionnelle, dite magistrale. En définitive, la compétence du maître et la valeur de l'acte éducatif proviennent de leur qualité d'exemples.

Le deuxième modèle que Gilles Ferry nomme d'ajustage -ce qui traduit sa forme, alors qu'on pourrait préférer le qualifier "d'ajustement", ce qui traduirait son esprit- déplace la source de l'action pédagogique du maître-exemple aux techniques et connaissances permettant de définir la fonction éducative. "... la recherche d'une technicité pédagogique recentre le problème sur l'enfant comme objet des transformations réalisées par l'activité éducative..."[54] Cette recherche n'est pas absente dans le modèle charismatique, mais elle relève alors de la "sagesse magistrale", tandis qu'ici elle devient une

---

53 G. Ferry, op. cit., p. 8.

54 Idem. ibid., p. 10

exigence première consécutive à une connaissance objective de la nature enfantine et des conditions propres à son développement. "Ainsi se discerne un modèle caractérisé par l'appréhension objective d'une réalité éducative extérieure à l'éducateur, susceptible d'approches et de contrôles scientifiques."[55]

Le maître devenu technicien dirige son action pédagogique selon des objectifs et des modes qui découlent de ses connaissances. Psychologie, psycho-pédagogie et sociologie représentent l'apport des sciences humaines qui en même temps justifient, orientent et contrôlent son intervention. Celle-ci s'ajuste aux besoins et aux possibilités des élèves; elle ne peut se concevoir autrement que sous la forme d'un enseignement individualisé. La psychologie et l'observation de l'élève, de sa famille et de ses cadres de vie, doivent fournir une partie des données susceptibles d'orienter l'action éducative. La psychopédagogie supporte les techniques didactiques. La sociologie indique les voies devant faciliter l'intégration sociale de l'élève. A noter dans ce cas l'ambiguïté du rôle éducatif du maître qui peut soit être un agent culturel mandaté pour réaliser l'adaptation sociale de l'élève dans un ordre établi, soit devenir un éveilleur de conscience entraînant à la contestation de ce même ordre établi.

Le premier souci éducatif du modèle d'ajustage n'est plus le maître. Les conditions de l'acte pédagogique, et ses effets, sont en cause; il est de la responsabilité de l'enseignant de choisir ou

---

55 G. Ferry, op. cit., p. 11.

d'inventer les modalités de cet acte. Pour l'y aider, il doit disposer des connaissances adéquates. Il lui faut aussi prendre en considération l'élève dans son potentiel et dans ses limites. Dans cet esprit, toute tendance vers le respect de l'individualité de l'élève et vers l'observation des règles et processus de la psychologie, de la psychopédagogie et de la sociologie, semblent devoir relever du modèle d'ajustage.

Le modèle d'affranchissement semble dépendre davantage d'un souci éducatif que d'un souci d'enseignement. Il propose un maître ni exemple, ni technicien en pédagogie, mais capable de connaître et de maîtriser des techniques de communication et de relations humaines. Son rôle et ses apports s'en trouvent profondément transformés. Ses connaissances premières ne se situent plus, ni dans le savoir -modèle charismatique-, ni dans le savoir faire -modèle d'ajustage-, mais dans le savoir être. C'est au niveau de la communication et de la relation humaine que s'établit sa compétence.

Au-delà de sa soumission à des valeurs établies ou de ses connaissances techniques, importe sa personne. Il n'est qu'un des éléments du groupe-classe participant de l'intérieur, et non plus de l'extérieur, à la dynamique éducative propre au groupe. Ses apports se situent au niveau de sa personne -authenticité, congruence- comme au niveau de ses connaissances spécifiques : dynamique de groupe, conduite de réunions. Ils sont nourris d'expériences personnelles plutôt que de théories. La connaissance -et l'acceptation- d'autrui

passe par la connaissance de soi, et l'affranchissement de l'éduqué, par celui de l'éducateur.

L'action pédagogique s'institue par la relation inter-personnelle, et l'appréhension de cette réalité ne peut s'appuyer que sur la connaissance de la psychanalyse et des phénomènes de groupe. Le maître s'implique en tant que personne; pour cela il faut qu'il ait conscience de soi, qu'il s'accepte, qu'il s'affranchisse. Dans le modèle charismatique, il est le chef incontesté, dans le modèle d'ajustage il est coordonnateur, dans le modèle d'affranchissement il est participant. "... la relation éducative n'est plus saisie comme relation du maître avec le groupe des élèves constitué devant lui, mais comme un système de relations qui se développe dans le groupe maître-élèves."[56] La formation devient une relation formatrice à deux pôles.

Une dimension institutionnelle s'introduit dans ce modèle, d'une part parce que le groupe-classe est participant de la dynamique de l'institution, d'autre part parce que l'affranchissement se conçoit à partir de la pratique éducative et non pas comme soumis à des règles et interventions extérieures.

Au niveau de la classe, trois approches doivent retenir l'attention : l'implication personnelle de l'éducateur, les phénomènes de groupe, la remise des pouvoirs sous forme d'autogestion.

---

56 G. Ferry, op. cit., p. 26.

Il s'agit donc de trois modèles qui se définissent le mieux par rapport aux éléments du réseau des interrelations, et, ce qui est plus important pour la recherche, qui se soucient de situer le maître par rapport à ces éléments. Enfin, en analysant ces modèles les uns par rapport aux autres, on obtient l'impression qu'ils correspondent le mieux, en même temps aux réalités de l'enseignement et en même temps aux courants de pensée spécifiquement pédagogiques, c'est-à-dire dont l'orientation principale n'est ni sociologique, ni institutionnelle. On dispose donc de références concernant directement l'acte pédagogique, l'action d'enseigner, celle qui, en définitive, caractérise encore le mieux les raisons d'exister des systèmes d'éducation.

Ces trois modèles seront reportés, dans la grille d'analyse, en abscisse. Pour obtenir l'image du maître, on pourra donc se référer à six situations différentes dans le réseau des interrelations, selon trois conceptions également définies et différenciées.

Une dernière remarque s'impose malgré tout à notre esprit : cette classification en six catégories de situations et en trois modèles pédagogiques, ne décrira que l'aspect fonctionnel des interrelations pédagogiques. Les dimensions relevant des interrelations personnelles et individuelles seront écartées; c'est-à-dire que seules les situations "institutionnelles", ou socio-culturelles, seront présentées, et qu'ainsi seront marquées de nouvelles limites à cette étude.

Limites d'ailleurs relevées dans les faits, et que Suzanne Mollo exprime à sa façon.

> Il semble donc difficile d'étudier la communication pédagogique en s'attachant uniquement aux comportements individuels et aux relations réciproques nouées entre maîtres et élèves, tels qu'ils apparaissent à l'observation directe de la vie scolaire. Ils ne prennent leur sens que dans le contexte psychosociologique que nous venons d'évoquer.[57]

Si, pour des raisons évidentes de facilitation de la recherche et sa lecture, il est apparu nécessaire d'établir une certaine classification, du moins faut-il être attentif aux limites mêmes que le modèle porte en soi de par son aspect normatif; il s'agit d'une image pré-établie à partir d'un groupe de données et de valeurs de base. "La définition du modèle scolaire doit tenir compte de la triple appartenance des sciences de l'éducation aux domaines de la philosophie, de la psychosociologie et de la psychologie."[58]

Mais si le modèle se caractérise par la dimension normative de la représentation qu'il nous propose, il possède ici deux avantages qui ne pouvaient être négligés.

D'abord, du fait même de ses composantes en provenance des domaines de la psychologie, de la culture, de la psychosociologie, de la sociologie, de la morale, de la philosophie. Toutes présentes, sous un aspect ou un autre, mais sans que l'on puisse dire dans quelles proportions et dans quelles prédominances.

---

57 S. Mollo, op. cit., p. 10.

58 Idem, ibid., p. 11.

Ensuite, parce qu'ainsi que l'écrit Suzanne Mollo "Le modèle joue un rôle de médiateur entre l'individu, l'institution scolaire et la société."[59]

A souligner ici que par "individu" il faudrait entendre aussi bien l'élève que le maître et même, serions-nous tentés d'ajouter, le "groupe-classe", si on accepte de reconnaître à ce groupe une identité propre et distincte.

7. La grille d'analyse

Pour ordonner la présentation des éléments recueillis, il fallut adopter une formule de classification; celle-ci se décompose en deux séries de critères. Une première classification se fait à partir des situations d'interrelations pédagogiques dans lesquelles se trouve placé le maître, et une sous-classification s'effectue à partir des différentes écoles de pensées pédagogiques. L'ensemble de ces opérations se présente donc sous la forme d'une grille de classification. Ce procédé, pratique en soi puisqu'il facilite la consultation, n'est cependant pas entièrement satisfaisant parce qu'il lui manque une qualité de souplesse qui puisse permettre le respect de certaines nuances : en éducation, les contours de plusieurs concepts sont loin d'être nettement tranchés et présentent plutôt une tendance à certains chevauchements.

---

59 S. Mollo, op. cit., p. 16.

Les symboles devant permettre la lecture de la grille sont présentés dans le tableau suivant :

Tableau I

Interrelations du maître

Maître ⟶	Elève	(M-E)
Maître ⟶	Matière	(M-m)
Maître ⟶	Groupe-classe	(M-Gr.)
Maître ⟶	Institution scolaire	(M-I)
Maître ⟶	Milieu socio-culturel	(M-S)

Mais ce tableau demeurerait incomplet si l'on n'y ajoutait une dimension

Maître ⟶ Maître (M-M)

afin de rendre compte de l'image de soi, d'abord en tant que personne, ensuite en tant que fonction, que l'enseignant développe à son sujet et qui, finalement, dirige l'ensemble de ses actions et réactions.

La logique des critères retenus provient de la réalité des faits et peut s'appliquer à toute situation pédagogique. C'est la qualité des relations établies entre les éléments définissant spécifiquement cette situation qui peut être analysée. Et ce sont les variations de cette qualité qui permettent de distinguer entre eux différents modèles pédagogiques.

Pour des raisons méthodologiques, la recherche consent à s'enfermer dans les limites des trois modèles proposés. Avec un léger malaise cependant dû au manque de nuances; peut-on affirmer que

tous les maîtres en action aujourd'hui, et plus particulièrement ceux de l'enseignement élémentaire, sont susceptibles de se trouver ainsi classés et définis en fonction de leur type d'action pédagogique ? Ou, au contraire, la plupart ne seraient-ils pas classifiables parce que possédant la caractéristique principale de l'enseignant qui semble être la faculté d'adaptation ?

Le choix pouvait être fait entre la présentation des différentes faces de l'image du maître par modèle, ou la présentation des vues de chaque modèle sur chacune des faces considérées. Cette dernière démarche a été retenue parce que facilitant, semble-t-il, une approche comparative.

L'ensemble des informations classifiées devrait permettre, d'abord d'obtenir aisément un tableau des différentes images du maître, ensuite de servir de base pour d'autres études plus détaillées comme, par exemple, la concordance pouvant exister entre la personne vraie d'un maître, et le personnage qu'on attend qu'il soit dans différentes situations et selon différents modèles pédagogiques.

La grille se présente sous forme d'un jeu de 18 cases -consulter le tableau II, page 69-. La recherche entreprise devrait permettre, dans sa conclusion, de reporter dans chacune des cases différentes composantes apparues lors de la consultation des auteurs. Le lecteur devrait être alors en mesure de posséder une vue synoptique des données recueillies.

Tableau II

La grille de classification des éléments de l'image du maître

	modèle charismatique	modèle d'ajustage	modèle d'affran--chissement
maître-élève (M-E)			
maître-maître (M-M)			
maître-matière enseignée (M-m)			
maître-groupe (M-Gr.)			
maître-école (M-I)			
maître-société (M-S)			

CHAPITRE III

LE COUPLE EDUCATIF MAITRE-ELEVE

C'est à Max Marchand[1] qu'est empruntée la notion du couple éducatif. Ainsi qu'il le dit lui-même, d'ailleurs, on peut concevoir plusieurs sortes de couples-éducatifs, selon la personne avec laquelle l'enfant est en relation.

Afin d'essayer de mieux situer les relations qui se nouent dans les cadres de la classe et de la situation pédagogique, entre un maître et un élève, le terme paraît convenir. Il redonne au rapport qui s'établit alors cette dimension de spécificité que d'autres vues plus générales sur l'éducation peuvent lui enlever. Il nous rappelle qu'il s'agit "d'un maître particulier et de chacun de ses élèves"[2], et que - "l'un et l'autre doivent être considérés comme une seule et même unité"[3]. Ceci exprimé souligne l'interdépendance de l'élève et du maître qui, même si elle n'a pas été voulue par eux - du moins au début -, n'en existe pas moins, dû aux circonstances organisationnelles.

L'étendue et la force des rapports qui naissent de la rencontre de l'élève et du maître peuvent certainement varier, d'un couple-éducatif à un autre - c'est en cela que se révèle leur spécificité -, mais on ne

---

1 Max Marchand, Hygiène affective de l'éducateur, Paris, P.U.F. 1956, viii - 135 p.

2 Idem, ibid., p. 5.

3 Idem, ibid., p. 5.

peut que l'exprimer de la manière la plus primitive qui soit en disant que l'un ne serait pas sans l'autre : l'élève fait le maître, et le maître l'élève, en simples termes de fonctions.

Ce fait est tellement évident qu'on ne le constate que pour rappel. Mais ce qui a toujours préoccupé les éducateurs et aujourd'hui combien plus encore qu'hier, c'est surtout la qualité des relations ainsi établies. On admet aisément que l'évaluation de cette qualité relève de plusieurs données fournies elles-mêmes par les recherches et les connaissances de l'éducation. Philosophie, sociologie, psychologie posent des questions ou éclairent au sujet de ces relations pédagogiques; l'histoire de l'éducation est faite des diverses conceptions existantes ou qui ont existé.

Et il est probable que le sens, l'étendue, et la force des rapports maître-élève varient selon les modèles pédagogiques auxquels ils se réfèrent. Il faut d'ailleurs admettre que cette approche uniquement centrée sur la relation maître-élève est relativement artificielle - méthodologique - car, en réalité, les relations d'interdépendance établies au sein du couple-éducatif sont elles-mêmes en relation d'interdépendance avec les autres facteurs de la situation pédagogique et son contexte

Cette relation maître-élève peut n'être considérée, par exemple, qu'ainsi qu'une conséquence logique de la tâche du maître : le simple fait d'enseigner suppose une rencontre pédagogique entre deux individus auxquels sont dévolues, respectivement, la fonction d'enseigner et la

fonction d'apprendre. "Les données initiales du processus éducatif ne sont pas deux individus particuliers, un adulte et un enfant, mais deux fonctions, celle d'écolier et celle d'éducateur, et leurs rapports."[4]

Mais cette situation de rencontre peut être abordée sous des angles bien différents selon qu'on se place dans la position du maître ou de l'élève.

> L'éducateur attend de l'enfant qu'il se comporte plus ou moins de la même façon que lui lorsqu'il était petit. D'où les phénomènes de sympathie et d'antipathie spontanés pour certains élèves.[5]

Et la rencontre ne laisse pas l'élève indifférent non plus, ainsi que l'illustre Harold Portnoy, lequel attire, au passage, notre attention sur un des caractères spécifiques de la relation, qui est de mettre en présence un adulte et un enfant.

> Pour les enfants, pour les adolescents, l'enseignant représente un modèle adulte qu'ils demandent naturellement à respecter car ils ont besoin de sécurité. Mais ils ont besoin également de s'exprimer, de se créer en étant créatifs, sans contraintes. Il y a là un risque pour l'ordre établi. L'enseignant qui assume le fait d'être une personne et qui respecte les élèves répond à ces exigences.[6]

---

4 Aurélien Fabre, dans Education nouvelle et monde moderne, Paris, P.U.F., 1966, pp. 57-58.

5 Harold Portnoy, Demain la Pédagogie, Paris, Magnard, 1968, p. 116.

6 Idem, ibid., p. 119.

Dans la relation maître-élève l'accent peut encore être mis sur le contexte cognitif. "La relation enseignant-enseigné, c'est là ce qui la spécifie parmi toutes les relations éducatives, s'établit en rapport avec un savoir à acquérir. La qualification de l'enseignant est de l'ordre de la compétence : il est celui qui sait."[7]

L'approche peut être plus sensible à la dimension affective de cette rencontre entre deux individus. Ainsi que l'indique René Lourau : "Dans la mesure où il s'inscrit dans un contexte psychologique et social de la famille, le rapport enfant-adulte se charge d'un contenu affectif[8]. Bien plus tôt Alain lui-même n'a-t-il pas voulu attirer notre attention en même temps que nous mettre en garde contre les dangers d'une relation pédagogique basée sur les dimensions affectives en écrivant que "l'instituteur ne doit pas aimer les enfants" - Ce qui a déjà fait sursauter plus d'un éducateur et s'indigner plus d'un étudiant-maître! -

Enfin, les dimensions sociologiques et psycho-sociales de la relation pédagogique n'ont pas échappé non plus à l'attention; entre autre de René Lourau qui écrit :

---

7 Gilles Ferry, La pratique du travail en groupe, Paris, Dunod, 1970, p. 178.

8 René Lourau, L'illusion pédagogique, Paris, Epi, 1973, p. 28.

> La relation en question s'effectue en réalité dans l'esprit du professeur comme dans l'esprit de l'étudiant. Le premier, comme le second, est dans le non-savoir. Le second, comme le premier, possède un savoir singulier, spécifique, que l'autre ne possède pas (non seulement sur le plan de sa demande, de ses besoins, mais sur le plan de ses connaissances sociales).[9]

Il est donc facile de constater que non seulement les liens du couple éducatif maître-élève sont issus de différents éléments, mais encore qu'ils peuvent être considérés de façons fort diverses à partir des valeurs auxquelles on se réfère. Il est évident que la qualité de la relation pédagogique prendra un tout autre éclairage selon que l'on se place d'un point de vue cognitif ou d'un point de vue affectif, dans une perspective sociologique ou dans une perspective psychologique.

On pourrait également en déduire que les relations établies dans le couple éducatif seront considérées de façons fort différentes dans les trois modèles pédagogiques objets de cette étude.

1. Les rapports maître-élève selon le modèle charismatique

Sachant que dans ce modèle pédagogique c'est le maître qui se trouve au centre de la préoccupation éducative, que sur lui se concentre l'attention, on peut normalement s'attendre à ce que l'élève ne devienne qu'une justification de l'existence du maître. Ce dernier est l'agent de

---

9 René Lourau, op. cit., p. 77.

l'action, l'élève en est l'objet. "L'enfant est considéré comme un objet et non comme un sujet. Cet objet doit être limé, amélioré, arrondi afin qu'il puisse s'insérer au mieux dans la machine sociale."[10]

Dans cette optique, on va évidemment rechercher les garanties d'une bonne action éducative auprès de l'agent responsable. On semble supposer que "d'autant meilleur sera l'ouvrier, d'autant meilleure sera son action, et d'autant meilleurs les résultats de celle-ci sur son objet". Comme si, par un phénomène quelconque d'osmose ou de transfert, les qualités du maître se transmettront à son élève.

Prêter autant d'importance au maître, c'est reconnaître, de la part de la société, qu'il en est l'agent mandataire : le maître, au service de la société, a la charge d'inculquer - introjecter en terme psychologique.- à l'élève toutes les valeurs reconnues par la dite société. Il faut donc que le maître lui-même possède en lui, et présente avec toute sa conviction, les qualités acceptées par l'organisation sociale du moment.

> Les biens de culture que celui-ci présente au sujet qui doit les assimiler, l'éducateur doit, au préalable, les avoir faits siens lui-même, intimement. Or, afin d'y parvenir, la condition favorable est aussi, pour l'éducateur, la correspondance entre ces biens et sa nature intellectuelle ou spirituelle propre. Entre l'éducateur qui dispense ces biens et le disciple qui les reçoit, peuvent s'établir alors des rencontres fécondes qui touchent l'être dans ses profondeurs.[11]

---

10 Michel Lobrot, Vers une science de l'éducation, Collection "Sources de l'éducation", Imprimerie Rouillé, 28-La Loupe, 1968, p. 17.

11 Jean Leif, Inspirations et tendances nouvelles de l'éducation, Paris, Delagrave, 1967, p. 109.

Mais il est facile de noter que cette conception de la relation éducative s'établit, finalement, sur des rapports de dépendance, de soumission : du maître vis-à-vis de la société, et de l'élève vis-à-vis du maître - par extension, vis-à-vis de la société.

Si bonnes que soient les valeurs sociales, et si bon que puisse être le maître, aussi bien en termes de représentant social qu'en termes d'agent éducatif, il ne s'agit toujours, en fait, que d'une pédagogie de conformité.

> La relation de dépendance des élèves au professeur est alors renforcée au maximum, d'une part parce que les élèves supportent directement le poids de l'institution, d'autre part parce que l'attitude de dépendance du professeur à l'égard de l'institution donne son style à l'ensemble des rapports.[12]

Nous pourrions déduire de ces constatations qu'un bon conditionnement de l'élève passe par un bon conditionnement du maître lui-même. Finalement la relation pédagogique semble inspirée essentiellement par des modèles auxquels se réfèrent aussi bien les agents que les objets de l'éducation. "Chaque maître se réfère à un modèle d'écolier pour guider ses propres élèves."[13] C'est ainsi que l'élève doit entrer dans un moule qui définit préalablement sa fonction d'enseigné, alors que son maître doit, pour sa part, correspondre au modèle d'enseignant lui aussi pré-déterminé.

---

12 G. Ferry, op. cit., p. 175.

13 Paul-Henri Chombart de Lauwe, Images de la culture, Paris, Payot, 1970, p. 137.

Toute la relation maître-élève semble dominée par un effort de ressemblance plutôt que par la recherche d'une identité et d'une voie propres. "A l'école primaire traditionnelle, le maître cherche à donner à son élève une règle de vie qu'il juge bonne pour lui."[14]

Si on analyse à l'extrême les conséquences de ces positions, deux remarques peuvent venir à l'esprit. D'abord que la présence d'un bon maître pourrait devenir d'autant plus écrasante que le maître serait bon et que l'élève se sentirait incapable d'atteindre de tels niveaux d'excellence; ensuite, qu'on peut tenir pour certain qu'une inspiration pédagogique de dépendance ne peut déboucher que sur des relations d'autorité : autorité morale, autorité de la connaissance, ou, à défaut et parfois concurremment, simple autorité de fonction.

> Digne ou indigne, et qu'il le veuille ou non, l'instituteur, au plus modeste degré de l'enseignement, jouit ainsi d'une autorité spirituelle qu'aucun autre ne possèdera parmi ceux qui lui succéderont pour assurer la fonction éducative dans le développement de l'enfant et de l'adolescent.[15]

Mais si nous pouvons adhérer facilement à l'appréciation que Georges Gusdorf fait de la relation maître-élève quand il dit : "La relation du maître et du disciple apparaît comme une dimension fondamentale du monde humain"[16], il est difficile de ne pas devoir

---

14 P-H. Chombart de Lauwe, op. cit., p. 137.

15 Georges Gusdorf, Pourquoi des professeurs, Paris, Payot, 1966, p. 8.

16 Idem, ibid., p. 10.

nuancer la force de cette affirmation en la confrontant au contexte dans lequel s'établit cette relation. Qu'elle soit la conséquence d'un libre choix ou, au contraire, imposée par un rapport de fonction - enseignant-enseigné - dans le cadre d'une institution précise, peut modifier considérablement la valeur de ses dimensions éducatives. Car les critères d'un libre choix correspondent aux besoins de celui qui choisit - à moins d'erreurs de sa part - tandis que la rencontre dûe aux fonctions ne dépend plus du libre arbitre. Et rien ne permet d'assurer que les critères de l'institution, lorsqu'elle définit la tâche et les rôles du maître, correspondent aux besoins de l'élève.

Comment concilier alors la dépendance du maître envers l'institution, et le fait que l'enfant recherche en lui d'abord une réponse à ses besoins? "Qu'il le veuille ou non, il est partie dans ce débat où l'enfant le prend à témoin de ses inquiétudes ou de ses angoisses."[17]

Une autre façon de voir le couple éducatif, et qui souligne encore une fois cette caractéristique d'un lien de dépendance, est de situer l'enfant par rapport à l'adulte, celui qui ignore par rapport à celui qui sait, celui qui doit obéir par rapport à celui qui doit commander, "L'élève, être inférieur vis-à-vis du maître parce que ce dernier détient la bonne manière de penser, devient peu à peu un adulte soumis à toute pensée marquée du signe de l'autorité"[18]

---

17 G. Gusdorf, op. cit., p. 69.

18 R. Lourau, op. cit., p. 28.

Bien sûr il se peut, et même il serait indispensable, qu'idéalement "le meilleur maître se fasse l'élève de son élève"[19]. Mais entre l'expression d'un souhait valable et la constatation de réalités bien différentes la distance paraît si grande qu'on peut douter qu'elle puisse aisément être franchie par la majorité des maîtres. D'autant plus que, comme le note Gilles Ferry en citant Bourdieu "Mais imputer cet état de choses au seul conservatisme des professeurs autoritaires, c'est se dispenser d'analyser les satisfactions profondes qu'il procure aux étudiants, ce qui conduirait à mieux comprendre les satisfactions qu'il assure du même coup aux professeurs."[20]

D'une certaine façon, il faut admettre qu'une relation de dépendance apporte et maintient un climat de sécurité. Surtout si, comme l'écrit Georges Gusdorf : "le lien de dépendance affirme une responsabilité réciproque telle que les deux partenaires ne peuvent que très difficilement l'éluder."[21]

Pourtant, les dangers que font courir à l'éducation des liens de dépendance paraissent plus proches et plus graves que les avantages présentés. Un simple regard sur le comportement des adultes d'aujourd'hui, du moins de la plupart d'entre eux, peut démontrer sans contestation possible à quel point ce comportement en est un de soumission, soit aux

---

19 G.Gusdorf, op.cit., p. 12.

20 G. Ferry, op. cit., p. 44 (citant Bourdieu).

21 G. Gusdorf, op. cit., p. 98.

institutions établies, soit envers les sciences et technologies, affaires de spécialistes, et apparemment hors d'entendement du profane; danger qu'indique René Lourau dans la citation faite plus haut(18), et qui demeure présent et actuel tant que la preuve n'aura pas été faite que cette soumission provient d'un choix et d'une discipline librement consentis.

Finalement, cette incertitude quant à la valeur éducative d'une pédagogie de la conformité et à la relation disciple-maître - certitude négative pour certains - autorise largement cette remarque de Jean-Claude Filloux : "Le "bon élève", cher aux maîtres, n'est pas toujours très sain psychologiquement, pas plus d'ailleurs que le "mauvais élève", chez qui prédomine la révolte."22

Et le maître lui-même devrait être parfaitement équilibré - sain psychologiquement - afin de pouvoir surmonter adéquatement toutes les exigences de son rôle de "maître". Jusqu'au dernier acte qui pourrait bien être le plus difficile : celui de l'effacement personnel au profit de la croissance de la personnalité de son disciple.

---

22 Jean-Claude Filloux, dans A.R.I.P., Pédagogie et psychologie des groupes, Paris, Epi, 1964, p. 56.

> Le maître s'est imposé comme maître parce qu'il révélait au disciple le sens de la vérité, mais lorsque s'achève sa mission, il apparaît comme un écran qui masque la vérité. Le dernier bienfait dont il peut prendre l'initiative, c'est de s'effacer lui-même, geste suprême et le plus difficile, en lequel se consomme la maîtrise authentique.[23]

2. Les rapports maître-élève dans le modèle d'ajustement

Peu à peu, et sous l'active impulsion de ceux qui, comme Maria Montessori, Ovide Decroly ou Edouard Claparède, eurent à se pencher sur le cas d'enfants anormaux, il devint évident que l'élève ne pouvait être simplement considéré comme un adulte en miniature; sa croissance, tant sur les plans physiques que cognitifs et affectifs obéit à des règles et des principes que différents auteurs se sont appliqués, et s'appliquent encore, à découvrir.

Accepter l'enfance comme un état, et considérer les apprentissages comme des processus normaux du développement de tout individu, c'est immanquablement déplacer l'importance de l'acte pédagogique du maître vers le disciple, de l'éducateur vers l'éduqué. L'élève ne demeure pas simplement objet de l'éducation, il en devient agent principal; il devient un "s'éduquant" - néologisme qui peut paraître barbare mais qui a l'avantage de bien souligner le degré de participation active -. Vouloir une relation pédagogique efficace, c'est vouloir se mettre en accord avec la nature de l'enfant; nature qui tient autant de son état qu'à son unicité en tant que personne.

---

23 Georges Gusdorf, op. cit., p. 149.

De là une pédagogie plus ouverte aux besoins de l'enfant et au respect de ses principes de croissance, moins basée sur des préalables que sur une adaptation continue. Premier effort dans cette direction : le mouvement de l'Education Nouvelle, et ses 30 principes. On y note une sincère recherche du respect des réalités naturelles : apports de la nature, qualité des milieux, polyvalence de l'éducation dans les domaines manuels, intellectuels, physiques, sociaux, reconnaissance de l'intervention du principe d'activité personnelle dans les processus d'apprentissage. Mais le tout ne demeure pas indépendant d'une certaine idéologie sociale : on veut former des citoyens responsables, mais pour un type donné de société.

Retour aux sources de la "mère nature" et multiplicité des approches pédagogiques, voilà ce qui paraît caractériser ce mouvement. L'enfant, enfin, semble être reconnu pour ce qu'il est, et non pour ce qu'on voudrait qu'il soit.

Certes, il y a plus d'un demi-siècle que les principes de l'Education Nouvelle ont été présentés comme l'orientation d'une pédagogie renouvelée. Aujourd'hui, c'en est davantage l'esprit que la forme qui peut être retenu. Mais le développement des sciences de l'éducation offre au service de cette conception une infinité de ressources dont très peu semblent encore exploitées actuellement.

En termes plus récents nous pouvons retenir cette image que trace Aurélien Fabre, et qui nous semble bien demeurer dans la perspective de l'Education Nouvelle :

> Le problème pédagogique qui se pose à l'éducateur est simple et impératif. Il s'agit pour lui de recevoir l'enfant tel qu'il est au niveau de développement où il est parvenu, avec ses besoins et ses pouvoirs, avec ses problèmes et ses conflits, et d'organiser des activités scolaires capables de satisfaire les uns et de résoudre les autres.[24]

De détenteur de l'autorité, le maître passe au rôle d'organisateur. Il devient le "facilitant", celui qui prévoit et qui aide l'élève dans ses approches de la connaissance. S'il connaît lui-même, c'est afin de mieux guider l'élève dans ses apprentissages.

> C'est ainsi que le maître est appelé à se faire observateur. Car aider l'enfant à tirer le meilleur parti de ses ressources, solliciter chez lui des démarches qui ne lui sont pas naturelles, suppose l'acceptation de l'enfant tel qu'il est et une connaissance aussi précise que possible de ses résistances et de ses intérêts.[25]

Les ressources du maître doivent donc aller au-delà de ses qualités de modèle et de ses connaissances de la matière enseignée; il lui faut encore connaître l'enfant et sa nature, et se connaître soi-même.

---

24 Aurélien Fabre, op. cit., p. 45.

25 Gilles Ferry, dans A.R.I.P., op. cit., p. 24.

> Méthodes et attitudes du maître sont ainsi autant que possible centrées sur l'élève : il convient d'être attentif à ses besoins, d'utiliser la tendance au jeu, la curiosité pour la réalisation du travail scolaire. Nous n'insisterons pas sur ce qu'on appelle le "pédocentrisme" de l'école active, puisqu'aussi bien tout ceci est parfaitement connu.[26]

En fait, la relation de dépendance demeure toujours présente, mais elle s'instaure dans d'autres cadres. Les connaissances du maître l'engagent dans la responsabilité de l'organisation des situations d'apprentissage, l'exploitation coordonnée des ressources de l'élève et du milieu. L'enfant demeure dépendant de l'organisation et de l'organisateur.

La qualité de la relation maître-élève aura elle-même changé : elle ne devrait plus être autoritaire, mais autorisant le dialogue. Cependant, l'autorité ne demeure pas absente; elle peut s'exprimer de façon indirecte ou, plus simplement, être "mise en veilleuse".

Il n'est pas certain que l'abandon des recours à l'autorité, du moins à certaines de ses formes, puisse toujours avoir des résultats positifs. Et Michel Lobrot nous adresse une mise en garde contre le défaut de la qualité de non-intervention :

---

26 Jean-Claude Filloux, op. cit., p. 56.

> Comme le texte libre ou le dessin libre de Freinet, comme la méthode américaine du "projet", la méthode active se contente de mettre l'autorité de l'enseignant entre parenthèses à certains moments, parce qu'elle pense, à juste titre, que cette autorité ne peut être que stérilisante. Elle abandonne donc l'élève à lui-même et lui demande d'opérer lui-même des choix et de prendre les décisions qui s'imposent. Mais l'élève ne peut réagir alors qu'en fonction des appétits que l'environnement lui permet de découvrir, par ailleurs, dans une situation où les relations existentielles sont possibles.[27]

De même, Jean-Claude Filloux se demande si dans ce type de relation il n'y a pas danger de perdre de vue la vraie nature de la relation adulte-enfant.

> Or, on peut se demander si, en se centrant sur l'élève, le maître n'est pas conduit à se mettre à la mesure de l'élève et à tenir entre parenthèses la nature réelle et vécue de la relation adulte-enfant; bref, à se décentrer par rapport à la relation pédagogique elle-même.[28]

Se poser de telles questions, c'est revenir à la personne et au rôle du maître. C'est aussi vouloir reconsidérer les buts de l'éducation, et essayer de redéfinir la relation maître-élève par rapport à ces objectifs. Le maître demeure responsable, mais de quoi ?

---

27 Michel Lobrot, La pédagogie institutionnelle, Paris, Gauthier-Villars, 1966, p. 120.

28 Jean-Claude Filloux, op. cit., p. 58.

Dans une optique de relation d'aide :

> Le maître doit avoir le souci de donner confiance, surtout à ceux qui en ont besoin : les émotifs, les timides, ceux dont la langue est embarrassée et qui en souffrent. Il doit les libérer de leurs craintes, avoir l'attitude aidante qui leur permettra peu à peu de faire disparaître les difficultés auxquelles ils s'achoppent.[29]

Dans une optique d'organisation :

> Faire faire à l'enfant et à l'adolescent les multiples expériences surveillées qui lui feront prendre conscience de sa propre personnalité, défauts-qualités, tendances être libre-responsable.[30]

Dans une optique de dialogue :

> Les rapports entre maître et élève ont pris la forme dialectique de l'échange qui s'est progressivement substitué à celle de l'autorité qui exigeait du maître d'être sans cesse conscient de son rôle de représentant et de dignitaire de la société.[31]

On peut constater que dans ce deuxième modèle pédagogique les connaissances, l'autorité et les responsabilités du maître sont mises au service de l'élève et de sa nature. La variété des formes et des buts des interventions pédagogiques est grande et demande de la part du maître beaucoup de sensibilité en même temps qu'une très grande disponibilité. Le maître doit être présent à l'élève, mais pas à titre de modèle. Son action pédagogique proviendra de sa présence,

---

29 Robert Dottrens et al., Eduquer et instruire, Paris, Nathan/Unesco, 1966, p. 95.

30 Robert Dottrens, La crise de l'éducation et ses remèdes, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1971, p. 158.

31 Jean Leif, op. cit., p. 53.

pas de son autorité; voie qui peut paraître moins élevée - spirituellement.- mais non moins difficile que celle du modèle charismatique.

3. Les rapports maître-élève dans le modèle de libération

Ainsi que l'indique son sens étymologique, l'éducation prétend conduire l'individu vers l'indépendance. Bien entendu, il ne s'agit pas ici de la liberté absolue d'entreprendre quelque action possible, sans savoir limiter sa liberté à celle des autres. Le choix librement consenti prouve d'ailleurs l'affranchissement réel de l'homme mieux que la liberté de tout faire qui peut être conduite par un état de dépendance vis-à-vis des instincts et des besoins égocentriques. Mais l'indépendance doit se vivre pour être apprise. Si cette valeur entre dans les objectifs de l'éducation et de son institution sociale qu'est l'école, il incombe finalement au maître de la faire vivre à son élève : celui-ci doit se libérer des liens de dépendance traditionnellement établis dans la relation pédagogique.

Or, comme le note Michel Lobrot : "... si le rapport autoritaire -le rapport d'aliénation- doit être détruit, il ne peut l'être qu'à la base, en l'occurence sous forme du rapport maître-élève.[32]

---

32 Michel Lobrot, La pédagogie institutionnelle, Paris, Gauthier-Villars, 1972, p. 5.

A quoi Suzanne Mollo ajoute : "Dans la mesure où le maître accepte de de démettre d'une partie de son pouvoir, l'enfant récupérera ce pouvoir laissé vacant.[33]

De la relation maître-élève, ce n'est plus l'agent ou l'objet de l'éducation qui retient l'attention, mais la dimension "relation". "La relation enseignant-enseigné est une relation humaine entre des personnes en situation de groupe."[34]

Le moyen favorisé de cette relation est le dialogue, et le but en est l'indépendance de l'élève. C'est donc adopter une démarche et des attitudes pédagogiques orientées vers le développement personnel de l'enfant. Ce ne sont plus des liens entre deux rôles qui existent, entre le rôle "maître" et le rôle "écolier", mais des liens entre égaux devant une situation commune. Comprendre ici l'égalité non en terme de pouvoirs, mais en terme de position face à un contexte à but éducatif.

Suzanne Mollo définit ainsi la situation du couple éducatif : "La relation maître-élève s'effectue au présent et pour le présent, et non au futur en vue d'un "plus tard". Les rôles s'effacent au profit de l'échange, du dialogue vécu, orienté par les choix, les intérêts de l'enfant."[35]

---

33 Suzanne Mollo, L'école dans la société, Paris, Dunod, p. 40.

34 G. Ferry, op. cit., p. 180.

35 S. Mollo, op. cit., p. 40.

En fait, le maître se refuse à jouer le rôle que traditionnellement la société et l'école lui ont toujours dévolu; au profit de l'élève il abandonne sa position privilégiée "de droit" pour accepter de ne plus être qu'un agent parmi d'autres de la relation éducative.

> Lorsqu'il se refuse à n'être qu'un élève et lorsque nous faisons en sorte de ne pas le réduire à n'être qu'un disciple, c'est-à-dire lorsque nous nous refusons à enseigner, on s'aperçoit que le non-savoir questionne de plus en plus le maître.[36]

Non seulement le maître renonce-t-il à son autorité de fonction afin d'affranchir son élève, mais encore veut-il le libérer de son rôle traditionnel de "non-sachant". Etre libéré de la connaissance, dans une relation d'ignorance par rapport au savoir, n'est-ce-pas justement s'accorder la liberté d'aller volontairement au savoir ? Il faut comprendre que dans cette vue assez originale, Etienne Verne désire s'en prendre au savoir institué, à ce qu'il appelle "l'illusion d'enseigner", afin de mettre en évidence ce qui demeure le savoir authentique, résultat de tous les apprentissages intégrés réellement par la personne.

Dans le modèle de libération, si l'attention demeure fixée sur la qualité de la relation dont Suzanne Mollo dit que "le maître s'efface progressivement, respectant ainsi l'indépendance que l'enfant apprend à acquérir à son contact"[37], il n'en demeure pas moins qu'on en

---

36 Etienne Verne, Faut-il encore éduquer les jeunes ? dans Orientation, n° 33, octobre 1967, p. 43.

37 S. Mollo, op. cit., p. 35.

déplace les pôles; on considère moins le maître et l'élève l'un par rapport à l'autre, que par rapport au groupe.

C'est pourquoi dans le modèle de libération nous retrouverons beaucoup plus d'éléments dans le domaine des relations maître-groupe. Car, comme le souligne encore Michel Lobrot : "... le professeur n'intervient qu'à la demande collective."[38]

Cette voie qui désire privilégier la formation de l'individu dans, et par le groupe, semble bien définir les approches du mouvement dit "de pédagogie institutionnelle. Cette dernière, en effet, "... s'efforce de dépasser le niveau des interrelations pour former une institution autogérée, dont l'unité est le groupe."[39]

L'intention est évidente de placer l'élève en situation d'apprentissage et d'auto-formation par la médiatisation du groupe.

"La pédagogie institutionnelle dépasse le rapport maître-élève pour exploiter à des fins éducatives les relations sociales et affectives qui se développent au sein d'un groupe auto-géré."[40] C'est donc vouloir faire appel, ici, à toutes les ressources de l'individu, en exploitant particulièrement le domaine socio-affectif jusqu'alors ignoré comme élément d'éducation. C'est voir l'enseignant et l'enseigné dans le contexte du groupe-classe, au delà de la simple rencontre à deux!

---

38 M. Lobrot, op. cit., p. 7.

39 S. Mollo, op. cit., p. 40.

40 Idem, ibid., p. 35.

4. Tableau récapitulatif

Dans le modèle charismatique, le couple éducatif maître-élève semble être vu principalement selon trois angles, tous trois plaçant l'accent sur le maître, d'ailleurs. Celui-ci étant premièrement conçu comme le délégué de la société et représentant de ses valeurs, deuxièmement comme le modèle de ces valeurs et troisièmement comme placé en position d'autorité.

Dans le modèle d'ajustement, un déplacement d'attention se fait au profit de l'élève. Trois dimensions nouvelles sont demandées au maître. D'abord il lui faut connaître l'élève en tant que personne, et dans sa nature d'enfant ou d'adolescent; ensuite sa fonction met l'accent sur la relation d'aide et sur des tâches d'organisation des apprentissages; enfin on insiste sur la qualité de sa présence à l'élève.

Le modèle de libération veut l'affranchissement de l'enfant. Pour cela il désire exclure les dimensions autoritaires des relations pédagogiques et favoriser la médiation du groupe en remplacement de celle du professeur.

CHAPITRE IV

LA PERSONNE DU MAITRE

"L'enseignant est un homme et il en possède les faiblesses".[1]

Il semble heureux que l'enseignant soit ainsi défini dans sa qualité d'homme; non seulement cela peut démystifier dans une certaine mesure toutes les images idéalisées ou poétisées qu'on en a pu faire, mais encore c'est souligner ce qui paraît être sa force en même temps que sa justification et même sa faiblesse : que vaudrait l'enseignement de celui qui n'aurait jamais été enfant, qui n'aurait jamais appris et vécu ?

Le maître n'étant pas un surhomme, il faut donc le prendre comme un "homme" tout simplement, avec toutes les considérations et les conséquences que cela implique. Et plus particulièrement depuis "l'âge de la psychologie".

Les données de Freud sur la psychanalyse, les dimensions de la personnalité, dont la "persona" notion proposée par Jung, ainsi que toutes les vues plus récentes sur les structures et le dynamisme de la personnalité peuvent aider à donner un "visage" - une image des dimensions psychologiques personnelles - à ce personnage voué autrement à demeurer anonyme : le maître. Il est beaucoup plus proche des réalités éducatives, de dire aujourd'hui "UN" maître plutôt que "le" maître. Car, fondamentalement, n'est-il pas d'abord une personne et comme tel, unique ?

---

1 Michel Lobrot, La pédagogie institutionnelle, Paris, Gauthier-Villars, 1972, p. 1.

La sociologie, moins soucieuse d'individualiser le maître nous en propose l'image sociale. L'accent étant mis alors sur ce personnage dont la fonction essentiellement mise en évidence est de se trouver en position de médiateur entre une société donnée et ses membres en devenir. Le focus est mis ici sur le rôle, éminemment important, que cette personne doit jouer au sein d'une société, quels qu'en soient d'ailleurs les types de structures et les modèles.

L'institution scolaire enfin voit également dans le maître un individu ayant un rôle à jouer dans l'atteinte des objectifs éducatifs. Mais avant de le considérer comme une personne - dans le plein sens du terme - n'a-t-elle pas tendance, aujourd'hui, à le considérer comme un "technicien de l'éducation", ayant sa place dans un organigramme plus vaste. Sa formation et sa compétence particulières le désignant automatiquement pour les tâches qu'on lui confie et le rôle qu'on attend qu'il joue.

Ainsi, le choix du titre de ce troisième chapitre aurait aisément pu être : "le maître, la personne en question". Pour respecter les vues fort divergentes qu'on peut obtenir selon les modèles pédagogiques proposés, il a fallu donc aller au-delà du terme "éducateur-personne" qu'utilise et décrit le Dr. Jean-Marie Béniskos dans ses articles du périodiques "Les enseignants".[2] L'éventail des points de vue en est d'autant élargi.

---

2 Dr. Jean-Marie Béniskos, L'éducateur-personne, dans Les enseignants, Vol 2, No 9 et 10, Montréal, mai et juin 1972

Consentir à démystifier le personnage du maître, ce n'en est pas pour autant nier l'essence même de cette présence dans le vécu de l'élève. Aussi renouvelées que puissent être les vues sur l'éducation, le maître y demeure un élément de base dans l'action éducative. "... une pédagogie authentique ne peut partir que d'une vue objective de la situation du pédagogue, de son insertion dans un milieu, de son rôle à l'intérieur d'une certaine société."[3]

Pour peu qu'on étudie de plus près la position et le rôle du maître, on constate qu'ils sont beaucoup plus complexes qu'il ne le paraît à première vue.

Il lui faut en même temps parvenir à s'assumer personnellement à travers ses actions, et consentir à ce que d'autres - ses élèves - puissent s'assumer par, ou malgré lui; et accepter toutes les limites à ces entreprises que peuvent imposer les structures d'une institution dont il ne peut être que l'employé. Il doit être lui-même, mais aussi correspondre à l'image de son rôle qui a été dressée en dehors de lui. Ce qui fait dire à Michel Lobrot que : "En réalité, le pédagogue est pris dans une trame complexe de relations et d'influences qui orientent son comportement, déterminent son système de valeurs."[4]

Rien d'étonnant non plus à ce que son image puisse varier considérablement selon les angles d'où on la considère.

---

3 M. Lobrot, op. cit., p. 11.

4 Idem, ibid., p. 11.

Il y a d'abord le maître tel que vu le plus fréquemment : dans sa fonction au sein d'une institution d'enseignement, au service d'un système d'éducation structuré et national, investi d'une mission de confiance par une société dont il est le serviteur. Mais il s'agit plutôt d'un personnage que d'une personne; on dit le maître, mais comme pour un nom d'espèce, il n'a en fait aucune individualité. On peut parfois le caractériser davantage en indiquant à quel niveau il enseigne, ou de quelle matière il a la charge, mais cela ne va guère plus loin, et toujours la fonction cache l'Etre. "Au-delà de sa spécialité, la tâche du professeur d'éducation physique rejoint celle des professeurs de toutes les autres disciplines : il éduque enfants et adolescents, c'est-à-dire qu'il les aide à se développer et à s'insérer progressivement dans la vie sociale."[5]

C'est souvent de cette image impersonnelle du maître que se sont emparé la littérature -y compris la littérature scolaire, voir l'ouvrage de Suzanne Mollo : "L'école dans la société"[6]- et le cinéma -voir ou revoir "Les quatre cents coups" de François Truffaut, par exemple- en la caricaturant ou en la déformant au besoin, à moins qu'on ne l'idéalise. Car, en fait, la simple image d'un enseignant "Etre", dans sa modeste

---

5 Gilles Ferry, La pratique du travail en groupe, Paris, Dunod, 1970, p. 35.

6 Suzanne Mollo, L'école dans la société, Paris, Dunod, 1969, XII - 306 p.

entreprise éducative de tous les jours, ne saurait donner un sujet palpitant. Combien de spectateurs auront-ils été vraiment davantage sensibles au fond des problèmes présentés dans le film "L'Ecole buissonnière" -vie de Célestin Freinet, avec l'acteur Bernard Blier- plutôt qu'aux côtés spectaculaires de l'intrigue, des personnages et des décors ?

Les professeurs ordinaires -la majorité- n'intéressent personne. C'est des autres -la minorité- qu'on parle. De ceux, par exemple, dont Georges Gusdorf remarque "Tout maître est un tyran en puissance, car il a la puissance d'être un tyran."[7] A l'opposé, ou le rejoignant peut-être, il y a aussi la classique image du maître chahuté.

Mais ce ne sont là que vues superficielles, quasiment figées dans leur classicisme. Une certaine évolution s'est fait jour qui tend à particulariser le maître, qui veut reconnaître "qu'il n'y a pas de pédagogie uniforme, tout enseignant doit trouver l'ensemble particulier de moyens qui lui sont propres... L'acte pédagogique reste un acte expérimental."[8]

On peut aussi retrouver, indirectement décrite, l'image du maître "fonction" à travers les exigences de ses aptitudes et de sa formation.

---

7 Georges Gusdorf, Pourquoi des professeurs?, Paris, Payot, 1966, p. 134.

8 André de Peretti, Les contradictions de la culture et de la pédagogie, Paris, Epi, 1964, p. 155.

"Des dispositions caractérielles sont nécessaires à certaines professions autant que les aptitudes intellectuelles", écrit Jean Leif[9]. Pour sa part, le septième principe présenté au Colloque d'Amiens (15-17 mars 1968) déclare qu'il importe que les capacités intellectuelles ne soient pas les seuls critères pour le recrutement et pour le jugement porté sur les stagiaires en cours de formation.

Dans tous les cas, cependant, le maître est vu sous l'angle d'une tâche à remplir dont il est l'exécutant.

Un deuxième angle de vue, bien que fort proche de celui décrit ci-dessus, est celui des parents. En fait, il semblerait que les nuances introduites à l'image du maître "fonction", proviendraient d'une implication plus directe dans les attentes et l'appréciation des résultats.

> D'un côté, les parents veulent, si on peut dire, que le professeur soit capable d'obtenir du gosse ce qu'eux quelquefois n'obtiennent pas, et cela correspond à une conception du professeur comme un principe d'autorité renforcée, une espèce de surhomme, etc... Mais d'autre part, il y a chez les parents une certaine peur de la concurrence du professeur dans l'affectivité de leurs enfants, par rapport à eux. Cela ne fait pas quelque chose de très harmonisé, et se sent très nettement dans l'entretien avec le psychologue."[10]

---

9 Jean Leif, Inspirations et tendances nouvelles de l'éducation, Paris, Delagrave, 1967, p. 34.

10 Madame P. Paillet, dans A.R.I.P., Pédagogie et psychologie des groupes, Paris, Epi, 1964, p. 94.

Cette implication des parents les rend plus proches du maître et, par le fait même, plus sensibles à ses dimensions personnelles. Le dialogue ne se fait plus entre deux abstractions : l'institution et le maître "fonction", mais entre personnes bien réelles et bien concrètes : les parents et le maître. Madame Jaquet souligne un autre aspect de cette réalité : "... c'est le maître tel qu'il est ressenti ou souhaité par les parents de l'enfant à travers également leurs besoins, leurs modèles, leur inquiétude."[11]

Il semble donc difficile d'ignorer l'apport des parents dans l'image de la personne du maître. Plus difficile encore de vouloir sous-estimer celui des enfants. L'élève, en effet, se trouve encore plus proche du maître, puisqu'invité à le rencontrer quotidiennement et pour une durée souvent beaucoup plus longue que ses propres parents.

L'étude des perceptions de l'élève fait partie des domaines de recherches en sciences de l'éducation. Pourtant, à notre connaissance, rien encore n'a été entrepris pour chercher à évaluer les conséquences de ces perceptions dans le développement de l'élève lui-même; ni chez le maître d'ailleurs.

L'existence du phénomène, par contre, a déjà été relevé par plusieurs auteurs, aussi bien dans ses conséquences positives que négatives. On ne peut le tenir détaché du "parasitage" provenant des

---

11 Madame J. Jaquet, dans A.R.I.P., op. cit., p. 92.

images sociales, institutionnelles et parentales que le milieu propose -ou impose- à l'enfant, mais il faut aussi lui conserver toutes ses dimensions originales, probablement les plus importantes.

Il y a l'image que l'enfant reçoit du maître, au sujet de laquelle son manque de maturité critique peut provoquer des erreurs d'interprétation, et il y a aussi, et surtout, celle qu'il construit à travers toutes ses sensations, ses interrelations, ses significations, ses vécus, aussi bien à l'intérieur de la classe qu'à l'extérieur.

> Le point important est que les élèves ne sont pas vraiment en communication avec le professeur, mais avec l'image qu'ils s'en font, et que celle-ci est bien souvent le reflet de leurs propres conflits avec leurs parents, avec eux-mêmes.[12]

Pour tout observateur, enseignant lui-même ou autre, il faut conserver présent à l'esprit la dimension subjective des perceptions; elles ne sont que les résultats d'interprétations personnelles et, comme telles, ne sont en rien garantes ni de la réalité, ni des intentions. Mais c'est justement dans leur subjectivité qu'elles sont importantes et qu'on ne peut les ignorer. L'image que l'élève se fait du maître, c'est celle-là qui compte pour lui, même si la raison n'a rien à y voir.

---

12 Max Pagès, dans A.R.I.P., op. cit., p. 183.

Quand Gilles Ferry note que : "Le maître est engagé dans un processus où l'image de lui-même, qu'il donne aux élèves, est au moins aussi importante que sa technique."[13] il veut probablement aller beaucoup plus loin que Robert Dottrens lorsqu'il cite ces maîtres qui "... pendant que les enfants s'exerçaient, retournaient à leur pupitre pour écrire, à leur tour, mais à leur convenance, ne respectant pas du tout la consigne donnée aux élèves..."[14] Le principe de congruence de Rogers peut trouver un merveilleux champ d'application dans ce domaine, et c'est à peine s'il est besoin de la remarque de Georges Bastin, citée ci-après, pour souligner les conséquences même scolaires de l'image que l'étudiant se fait du maître, à travers ses attitudes, valeurs et comportements.

"J'ai vu des étudiants accuser une chute de plus de 40% en passant d'un maître compréhensif à un professeur agressif et dévalorisant."[15]

Cette dernière remarque de Georges Bastin qui attire l'attention sur les répercussions, au niveau scolaire, des attitudes professorales, permet de souligner également toute l'importance qui doit être accordée à la personne même du maître.

---

13 G. Ferry, dans A.R.I.P., op. cit., p. 183.

14 Robert Dottrens, La crise de l'éducation et ses remèdes, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1971, p. 18.

15 Georges Bastin, L'hécatombe scolaire, Bruxelles, Dessart, 1966, p. 166.

A côté de son image sociale se dessine son image personnelle, et celle-ci commence à être vue comme aussi importante, sinon plus, que les savoir et techniques d'un enseignant. "L'instituteur, le professeur de mathématiques ou de technologie, ne sont pas des machines à enseigner."[16] nous dit René Lourau qui ajoute encore : "L'instituteur n'est pas seulement un technicien utilisant des recettes éprouvées. Il est d'abord homme parmi les hommes : son univers est centré sur les moments où il tente d'initier l'enfant à la culture et à la vie."[17]

Peut-être qu'en effet, on a trop souvent négligé cette dimension pédagogique de la rencontre entre deux personnes. Rencontre dont la connaissance est le prétexte, et l'éducation le résultat.

Or la rencontre pédagogique fait jouer d'autres facteurs que les seuls cognitifs, ce que Bloom a mis en évidence dans sa taxonomie des objectifs qui réserve une part importante aux objectifs affectifs à côté des cognitifs. D'ailleurs, aujourd'hui, ce domaine de l'affectivité concerné par l'action pédagogique fait l'objet de plusieurs recherches et publications.

Il semble impossible, en effet, que la mise en présence de deux personnes, même dans un contexte formel, institutionnel, puisse se réduire à la rencontre de deux "fonctions".

---

16 René Lourau, L'illusion pédagogique, Paris, Epi, 1973, p.214.

17 Idem, ibid., p. 165.

"Ceux qui prétendent réduire l'éducation en système, et se figurent qu'il est possible de mettre en équation le lien vital de la rencontre entre le maître et le disciple, se trompent du tout au tout."[18]

On ne saurait donc ignorer l'existence de tout un réseau d'interrelations qui peut présenter autant de ressources que d'écueils dans les réactions des personnes ainsi liées.

> ... l'influence des dimensions affectives de l'enseignant sur les effets de l'enseignement semble aussi reliée au type de personnalité de l'étudiant. L'enseignant ne serait donc pas également efficace avec tous les étudiants; la différence viendrait de l'interaction entre la personnalité de l'enseignant et celle de l'étudiant.[19] [Richard Côté citant une recherche de Lewis, 1964].

Il est bien clair que les répercussions de cette situation affective varieront en importance suivant la force des besoins et des perceptions des personnes en état d'interaction. Mais aucune ne saurait y demeurer absolument indifférente, pas plus l'élève que le maître dont Georges Gusdorf remarque que : "Cette tension sentimentale qui consacre parfois l'élève au maître ne peut pas laisser le maître indifférent, même s'il fait de son mieux pour s'en défendre."[20]

---

18 G. Gusdorf, op. cit., p. 36.

19 Richard Côté, Le bon enseignant, Montréal, Ed. du renouveau pédagogique, 1971, p. 71.

20 G. Gusdorf, op. cit., p. 173.

Peut-être aurait-on tort de croire, comme Gilles Ferry, que seul, ou presque, le besoin d'âmour est ici en cause "Parmi les désirs qui cherchent à se satisfaire dans les rapports inter-personnels entre l'enseignant et les élèves, le désir d'aimer et d'être aimé joue un rôle prépondérant."[21]

La recherche de la satisfaction des besoins personnels à travers la relation pédagogique pourrait probablement apporter un éclairage important sur bien des comportements, tant chez l'élève que chez le maître.

"En se rapprochant de ses élèves, au contraire, il [le maître] se manifeste comme une personne vivante qui éprouve des joies, des insatisfactions, des inquiétudes, dont les capacités ne sont pas sans limites et qui a besoin, elle aussi, de confiance et d'appui."[22] Cette dernière remarque a l'avantage, d'abord d'étendre l'éventail des besoins à satisfaire chez le maître, ensuite d'attirer logiquement l'attention sur l'image de soi qui peut exister chez lui.

Une dernière vue sur l'image du maître paraît alors digne d'être prise en considération : celle que le maître lui-même peut se faire de soi; aussi bien image sociale sur le plan de la fonction, qu'image personnelle sur le plan des interrelations.

---

21 G. Ferry, op. cit., p. 182.

22 Idem, ibid., p. 182.

Cette image pourrait intervenir au moins à deux moments de sa vie professionnelle : lors du choix d'une profession sur la base d'interprétations personnelles, et lors des adaptations et ajustements inévitablement rendus nécessaires par l'accomplissement de sa tâche.

Dans le premier cas, René Lourau peut écrire :

> Quelle que soit la méthode et l'état d'esprit de l'enseignant, le "choix" d'un tel métier est sous-tendu par des motivations assez banales : besoin de sécurité financière, de considération, individualisme, compensation de la modestie des moyens matériels par la "richesse" et le "capital" de savoir et de pensée; complaisance à l'égard du stade enfantin ou adolescent; besoin de dominer, etc..[23]

et dans le deuxième cas, Georges Gusdorf peut noter :

> Ce qui est certain, en tout cas, c'est que la vie en commun du maître et du disciple n'est pas seulement une communauté des intellects, mais un affrontement des personnalités.[24]

Plus importante encore paraît la remarque de Harold Portnoy : "Qu'il le sache ou non, qu'il l'accepte ou non, l'enseignant, dans l'exercice de sa profession, engage chaque jour sa personnalité toute entière."[25] L'auteur nous permet alors de rejoindre Freud et les autres psychanalystes dans le domaine des comportements dus à l'inconscient.

---

23 R. Lourau, op. cit., p. 114

24 G. Gusdorf, op. cit., p. 173.

25 Harold Portnoy, Demain la pédagogie, Paris, Magnard, 1968, p. 100.

On peut certes reconnaître avec Jean-Claude Filloux qu' "Il y a aussi le professeur tel qu'il est, avec ses anxiétés, ses besoins, ses modèles, ses stéréotypes, et aussi avec son désir d'essayer d'aller au-devant de l'enfant."[26] Mais on sent le besoin d'aller plus loin dans l'étude de cette image afin de mieux élucider certains comportements parfois à l'opposé de l'éducation et de la pédagogie.

> On décèle derrière ces défenses et les rationalisations auxquelles elles donnent lieu, la peur de ne pas être aimé, d'autant plus vive chez l'enseignant qu'il est un adulte solitaire parmi des dissemblables.[27]

Mais, comme on le notait plus haut, il n'y a pas que le seul besoin d'amour qui puisse être mis en cause. D'autant plus, qu'ainsi que le note encore Gilles Ferry "La profession d'enseignant est une de celles qui mettent particulièrement les personnes à l'épreuve."[28]

Les élèves peuvent être responsables de ces épreuves, mais souvent de façon indirecte, comme "déclencheurs" d'une réaction dont les éléments se trouveraient déjà présents chez le maître à l'état latent ou actif. "Le maître ... désireux de justifier à ses propres yeux la profession qu'il a choisie."[29]

---

26 J-C. Filloux, dans A.R.I.P., op. cit., p. 79.

27 G. Ferry, op. cit., p. 183.

28 Idem, ibid., p. 180.

29 G. Gusdorf, op. cit., p. 174.

Même dans ses insuccès, le maître peut trouver source de satisfactions à ses besoins inconscients. Mais on mesure facilement les dangers de ces apports négatifs pour la structure et l'équilibre de la personnalité.

> L'infériorité du maître chahuté lui vient de ce qu'il se sent lui-même inférieur; il a besoin d'affection, et ce besoin fait sa dépendance. Celui qui demande le moins recevra davantage; mais tel autre, qui a dévoilé son insuffisance profonde, devra subir la loi au lieu de l'imposer.[30]

Les élèves ne sont d'ailleurs pas les seuls responsables des épreuves des maîtres. La façon dont ceux-ci se perçoivent au sein de la communauté scolaire, et dans leurs relations avec ses divers membres, ne peut manquer d'influencer leurs comportements. "... la conscience ou l'idée qu'ils se font de la médiocrité de leur rôle social, leur statut dans la société, et bien d'autres facteurs sont de nature à créer chez eux des blocages, des comportements de transfert, etc..."[31]

Sentiment de solitude du maître : adulte face à des enfants, professionnellement coupé de certaines réalités du monde du travail, isolé même de ses collègues entre les quatre murs de sa salle de classe. Sentiment auquel s'ajoute aussi la position de concurrence dans les domaines de l'instruction et de l'affectivité avec les parents, autres responsables de l'éducation des élèves, et avec les collègues, passés, présents et à venir.

---

30 G. Gusdorf, op. cit., p. 175.

31 Robert Gloton, A la recherche de l'école de demain, Paris, A. Colin, 1970, p. 183.

> Il y a beaucoup de méfiance entre la communauté des parents et celle des maîtres. La plupart des maîtres que j'ai vus, et qui étaient d'autre part des maîtres passionnés de leur métier, ressentent profondément cette situation. Ils s'en tirent pas une espèce de repliement sur soi-même, une espèce de fermeture qui concerne à la fois eux-mêmes et leurs techniques pédagogiques : par exemple ils paraissent souvent ne pas aimer communiquer, échanger, avoir des attitudes d'observation, communes non seulement avec les milieux extra-scolaires, mais même avec leurs collègues d'autres disciplines ou d'autres classes.[32]

> Bref, tout se passe comme si, du point de vue de son attitude fondamentale, le maître était concentré sur lui-même, sur ses problèmes, ses difficultés, son anxiété latente. En fonction de tout cela, le maître choisit cahin-caha un rôle, et les élèves sont supposés se comporter de manière à lui permettre de jouer ce rôle.[33]

Avec ces quelques images de la personne du maître, nous nous trouvons fort éloignés des premières qui ne se rapportaient qu'au personnage.

Ceci nous permet de réaliser les immenses écarts qui peuvent exister, d'abord entre différentes conceptions du maître, ensuite entre ces conceptions et la réalité même d'une personne vivante et agissante.

---

32 Mme J. Jaquet, dans A.R.I.P., op. cit., p. 93.

33 J-C. Filloux, dans A.R.I.P., op. cit., p. 54.

1. La personne du maître dans le modèle charismatique

Dans ce modèle, le maître est un peu vu comme un surhomme, non pas tant par ce qu'il fait que par ce qu'il est -ou devrait être-. On le peint comme un adulte véritable, s'étant réalisé, se réalisant encore, dans une totale harmonie de sa personne, de sa tâche et de son rôle social.

Le malheur, ou simplement la réalité humaine, a voulu que peu, très peu de maîtres aient finalement réussi à atteindre et à transmettre cette image idéale. Alors on s'en est tenu à voir le maître à travers tous les filtres des défauts facilement observables, dont, le plus évident : l'abus d'une autorité, dans tous les domaines, due à la fonction plutôt qu'à la personne.

> Bien que le lieu commun le plus répandu de la littérature pédagogique consiste à répéter que l'éducateur vaut par sa personnalité et non par sa technique, que le professeur n'enseigne pas tant ce qu'il sait ou ce qu'il sait faire que ce qu'il est, on constate la persistance d'une image traditionnelle qui met à l'abri la personne derrière le personnage magistral, détenteur du savoir, fondant son autorité sur des prérogatives statutaires, arbitre incontestable de l'intérêt des élèves.[34]

Si l'enseignant peut sembler le bénéficiaire de cette image, il en est aussi la victime, consentante ou non. On attend de lui qu'il agisse avec autorité; sur ce point il ne peut décevoir les attentes de la société, de ses supérieurs, des parents, et même, jusqu'à un certain

---

34 G. Ferry, op. cit., p. 74.

point, de ses élèves. Souvent même son avenir professionnel dépend de l'habileté avec laquelle il aura su répondre à cette image.

Nous verrons plus loin que le maître lui-même, en tant que personne, peut être victime des mirages attrayants et tentateurs de l'autorité.

Celle-ci, d'ailleurs, ne doit pas toujours être conçue en terme d'ordre et de discipline. Le prestige du savoir, que le maître semble incarner, représente comme l'autre face de l'autorité; elle permettrait de résumer à l'extrême l'image du maître "fonction" en disant qu'il est "celui qui sait et celui qui commande". Et même si cela peut faire mal au coeur d'instituteurs honnêtes et consciencieux, il est difficile de ne pas être d'accord, dans une certaine mesure, avec cette déclaration abrupte de René Lourau : "Il y a dans l'exaltation faussement naïve de la vie d'instituteur, un aspect profondément imbécile qui traîne encore dans la mythologie populaire".[35] Mais, d'un autre côté, on pourrait aussi accorder aux vues populaires un certain type de sagesse, laquelle, à défaut de savoir bien s'exprimer, saurait tout de même reconnaître un fait réel : celui de la rencontre de l'élève et du maître "Tout professeur, qu'il le veuille ou non, est un maître et tout élève un disciple."[36] Peut-être bien, après tout, et en tenant compte de ce fait indéniable, que la logique du peuple n'est pas si mauvaise que

---

35 R. Lourau, op. cit., p. 158.

36 G. Gusdorf, op. cit., p. 172.

ça et que ce sont plutôt les erreurs d'interprétation et d'exagération qui viennent fausser l'image du maître.

Dans son face à face avec les élèves, le maître peut encore être victime de l'image traditionnelle : il est attendu autoritaire, mais pour peu qu'il ne le soit pas dans ses tendances intimes, ou qu'il ne possède réellement aucune parcelle de réelle autorité naturelle, la déception des élèves risque fort de s'exprimer par les moyens du désordre et du chahut. Ces deux écueils tellement appréhendés par celui qui ne se sent ni compétent ni sûr de soi.

Car les enfants peuvent remplacer parfois par de l'intuition ce que leur jeunesse et leur inexpérience ne leur ont pas encore appris à analyser et à juger. Pour eux, il est d'autres voies que la raison pour savoir : ils sentent et ressentent.

Finalement, la réussite ou l'échec d'un maître ne dépendant pas uniquement de sa science, de ses techniques et de sa fonction; ils dépendent aussi de ce que les élèves perçoivent qu'il est. Certaines qualités vont bien au-delà de la simple connaissance; elles sont davantage au service de la relation qu'à celui de l'instruction. Comme le souligne Georges Gusdorf : "La réussite du maître, ou son malheur, tiennent à cette capacité de compréhension et d'accueil, à ce don de charité communicative à quoi, avant toutes choses, les élèves sont sensibles."[37]

---

37 G. Gusdorf, op. cit., p. 174.

L'enseignant est donc placé devant l'alternative, ou de correspondre à l'image d'autorité due à sa fonction, ou de posséder en soi suffisamment de ressources pour le contact humain; sinon il court le grave risque -grave autant pour lui que pour ses élèves- de se voir refusé comme maître.

Mais les attentes des élèves vont bien au-delà de l'ordre et d'un maître conforme à l'image populaire. Qui saura jamais dire combien d'espoirs sont nourris dès la première apparition d'un nouveau maître ?

Or le maître n'est, finalement, qu'un être humain. En tant que personne, il connaîtra des faiblesses autant qu'un autre; mais plus, et mieux qu'un autre, il devra savoir rencontrer les exigences de sa tâche. "La discipline qu'il impose, il se l'impose à lui-même".[38]

Les valeurs, les connaissances, tout le savoir qu'il a à dispenser, il les lui faudra posséder lui-même d'abord; on ne peut enseigner ce qu'on ignore, et on ne peut savoir à moins de le vouloir vraiment.

> Les biens de culture que celui-ci présente au sujet qui doit les assimiler, l'éducateur doit, au préalable, les avoir faits siens lui-même, intimement. Or, afin d'y parvenir, la condition favorable est aussi, pour l'éducateur, la correspondance entre ces biens et sa nature intellectuelle ou spirituelle propre.[39]

Comme personne, le maître est unique, il ne saurait donc être reproduit ou imité. Pourtant, on le veut modèle des valeurs et des

---

38 G. Gusdorf, op. cit., p. 167.

39 J. Leif, op. cit., p. 109.

qualités estimées dans sa société. Il ne peut donc concilier son rôle de modèle et son respect de l'unicité de chacun de ses élèves qu'en consentant à servir d'exemple à travers son vécu, mais en refusant d'être copié. Ce que Georges Gusdorf exprime en ces termes :

> Le maître est un original au sens positif du terme. Il se refuse à être un modèle qu'on puisse imiter, mais il est un exemple dont on peut s'inspirer, c'est-à-dire que son influence revêt la signification d'un appel d'être, qui exhorte à l'édification de la personnalité.[40]

Face aux images de sa fonction, et aux attentes de la société, des parents, de ses supérieurs, des élèves, l'enseignant ne peut qu'aboutir à une auto-confrontation. De celle-ci et de son évaluation de ses propres capacités vis-à-vis de sa situation, va surgir une image de soi. Dans quelle mesure cette dernière pourra-telle être indépendante de l'image populaire ? Et dans quelle mesure ne sera-ce pas justement les caractéristiques d'autorité et de prestige qui attireront le maître et le retiendront ? Si cela devait être le cas, le respect de son autorité jouerait le rôle d'un renforcement positif, et sa remise en question, celui d'une dévalorisation personnelle. Alors comme le remarque Gilles Ferry[41], le fait qu'on adopte sans contestation ses normes et ses jugements peut être ressenti par le professeur comme sécurisant et habituellement gratifiant. Mais si cela peut rassurer le maître, cela ne garantit pas, et de loin, la qualité de l'éducation.

---

40 G. Gusdorf, op. cit., p. 197.

41 G. Ferry, op. cit., p. 140.

Celle-ci, en effet, pour Robert Dottrens, "ne peut se concevoir et réussir que si le maître sait clairement, dans tous les actes de la vie scolaire, ce que doit être son autorité.... émanant du prestige acquis par son exemple, son enseignement, par son attitude."[42]

Avoir conscience de sa tâche et conscience de soi, est-ce que cela n'oblige pas le maître à redevenir humblement une personne; et comme les autres, ne devra-t-il pas d'abord apprendre à s'accepter afin de pouvoir accepter les autres ? S'accepter, cela signifie reconnaître ses forces comme ses faiblesses, cela signifie aussi savoir toujours conserver "un doute raisonnable".

Nous pourrons donc conclure avec Georges Gusdorf qui trouve "normal que le maître soit inquiet, et qu'il doute de sa certitude. Aucun homme n'est tout à fait digne de porter la charge écrasante de la vérité, aucun homme, en conscience, ne peut faire profession de maîtrise."[43]

Ainsi, le maître lui-même ne se concevra pas autrement qu'engagé dans une recherche continue de la perfection idéale à atteindre. L'impulsion et l'orientation de cette recherche prenant leur source dans les valeurs socio-culturelles et les images dont finalement le maître est dépendant.

---

42 Robert Dottrens, Eduquer et instruire, Paris, Nathan/ Unesco, 1966, p. 21.

43 G. Gusdorf, op. cit., p. 186.

2. La personne du maître dans le modèle d'ajustement

Ce modèle insiste plus particulièrement sur le rôle joué par le maître auprès de l'élève. Ni son image sociale, vue par le public, l'école, les parents, les enfants mêmes, ni son statut ne semblent réellement remis en cause. C'est au niveau de l'interprétation de sa tâche d'éducateur et des moyens d'y parvenir heureusement par rapport à des cadres et des objectifs préétablis, que se situe l'attention.

On demande au maître d'ajouter aux qualités de lui requises par le modèle charismatique, de nouveaux champs de connaissances : celles qui concernent l'enfant, et, par conséquence d'ajuster ses interventions en fonction de ces connaissances.

> Avec lui [Freinet], le problème de l'éducation a été centré une fois pour toutes sur ce qui était jusque-là considéré comme un objet folklorique, une partie du décor : l'enfant.[44]

On en peut conclure aisément que seule l'image du maître en interrelation avec l'élève -en action donc- pourrait se concevoir différemment. Les autres dimensions demeurent inchangées, ou presque.

Ceci peut expliquer peut-être le manque d'intérêt apparent pour des aspects du maître autres que sa maîtrise de nouvelles techniques éducatives. Les 30 principes du Mouvement de l'Education nouvelle se rapportent tous aux buts, cadres et modalités de ce renouveau éducatif; aucun ne parle des maîtres qui en auront la charge. Ceci laisse l'impression d'une image sociale inchangée par rapport à l'image traditionnelle.

---

44 R. Lourau, op. cit., p. 158.

Mais les attentes vis-à-vis du maître, quant à l'accomplissement concret de sa tâche, ont évolué : on lui demande de se mettre à la portée de l'enfant. La relation pédagogique n'en est plus une de démonstration des valeurs. "Enseigner, pour le maître, c'est faciliter l'apprentissage authentique de l'étudiant, c'est l'aider à prendre conscience de ses motivations personnelles, c'est faciliter son développement."[45]

L'approche pédagogique est faite par rapport à l'enfant avant de l'être par rapport à la matière. Le maître se veut le collaborateur et non l'examinateur. "Son action consiste à diriger l'effort des enfants en les sollicitant et en leur cédant tout à la fois sur la forme de leur expression."[46]

Mais les seules techniques éducatives ne sauraient tout de même pas définir ce type de relation pédagogique. Il faut que les attitudes mêmes du maître soient changées. Au lieu d'un élève à l'écoute du maître, nous trouvons ici un maître à l'écoute de l'élève.

---

45 H. Portnoy, op. cit., p. 161.

46 A. Fabre, dans Education nouvelle et monde moderne, op. cit. p. 56.

> Tel sera l'éducateur de demain, connaissant sa machine -en l'occurence l'enfant- non seulement parce qu'il serait en mesure d'en décomposer théoriquement et d'en nommer les aptitudes et les mouvements mais parce qu'il la sentirait vivre et qu'il serait comme soulagé, apaisé lorsque le jeune organisme fonctionnerait à la perfection...[47]

Pourtant cette image d'un maître davantage éducateur que professeur -dans le sens magistral du terme- peut prêter flanc à des critiques. Ceci est probablement dû au fait qu'une ambiguïté demeure entre une image sociale inchangée et une image pédagogique renouvelée. Et, pratiquement, il faut noter qu'un maître peut renouveler ses procédés pédagogiques tout en demeurant tenté de conserver une image de sa personne conforme à l'image véhiculée par le public. Et, il faut bien le constater, non seulement c'est possible, mais encore cela peut apporter de grandes satisfactions au maître. D'autant plus que des changements d'attitudes impliquent de profondes modifications dans l'intimité même de la personne alors que la simple adoption de nouvelles techniques peut ne se situer qu'au niveau d'une maîtrise professionnelle.

---

47 Célestin Freinet, Essai de psychologie sensible, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1968, p. 11.

> Autrement dit, le chemin qui mène à la communication avec un être par nature séparé, différent, "autre", est long et difficile. C'est ce qu'oublient toutes les "pédagogies du sourire" qu'on préconise depuis quelque temps, qui visent à faire du pédagogue un être "bienveillant et chaleureux" prêt à se pencher sur toute douleur et sur toute difficulté. Ceci est la pire forme d'autoritarisme. C'est l'autoritarisme qui se mue en paternalisme, en "charité chrétienne", en pouvoir providentiel.[48]

Le maître peut cependant être suffisamment conscient de ce qu'un nouveau type de relation pédagogique exige aussi un nouveau type de comportement. Mais il est possible qu'il se heurte alors à des obstacles situés au-dedans de lui, dépendant de sa formation -ou des lacunes de celle-ci-, de ses valeurs acquises, ou, simplement, de ses tendances naturelles.

> Le plus souvent, directivité et non-directivité sont maniées confusément, soit que l'enseignant se fie à son don pédagogique (il n'y a pas de règle, seule compte la personnalité de l'enseignant, la pédagogie est un art et non une technique, etc...), soit qu'il justifie son style pédagogique par des considérations idéologiques (respecter la nature de l'élève ou au contraire, à la manière d'Alain, contrarier la nature).[49]

On pourrait peut-être en déduire que dans le modèle d'ajustement c'est surtout l'image de soi, l'auto-perception du maître, qui donnera la valeur positive ou négative de son intervention

---

48 Michel Lobrot, La pédagogie institutionnelle, Paris, Gauthier-Villars, 1966, p. 225.

49 G. Ferry, op. cit., p. 144.

pédagogique. "... il n'y a pas de méthode absolue et chaque éducateur doit repenser l'ensemble du problème et choisir ce qui lui paraît le mieux convenir à sa personnalité, à ses élèves, au milieu dans lequel il travaille."[50]

On conçoit aisément ce qu'un tel modèle peut apporter d'incertitudes, tant à l'institution scolaire qu'au maître lui-même. Toute la valeur éducative de l'action pédagogique repose sur une confiance faite "a priori" aux qualités professionnelles et personnelles de l'enseignant. A la société, aux parents, aux élèves, on demande comme un acte de foi; au maître on demande une certitude presque parfaite de la qualité des techniques pédagogiques adoptées et de ses qualités propres.

On comprend que les systèmes officiels d'éducation puissent se montrer très réticents à accepter cette forme de décentralisation des pouvoirs éducatifs, et que l'enseignement privé puisse en tirer avantage parce que jouissant à l'avance de l'accord des parents.

---

50 R. Dottrens, op. cit., p. 217.

3. La personne du maître dans le modèle de libération

> Qui est-il, cet enseignant qui se trouve engagé dans des rapports humains d'un nouveau type, rapports enthousiasmants, et angoissants à la fois, et qui le sont d'autant plus qu'alors qu'il était étudiant ils lui étaient inconnus ?[51]

Ni exemple, ni organisateur, le maître dans ce troisième modèle voit ses rôles traditionnels s'effacer au profit des dimensions de sa personne même. Dans le groupe-classe il ne redevient qu'un parmi d'autres. Mais un qui saura mettre la richesse et la diversité de ses ressources de savoir et d'expérience au service du groupe, à la demande.

Il ne faut donc pas s'étonner ici de ce que l'image du maître sera particulièrement vue dans ses relations avec, et dans le groupe. On ne s'arrête guère à l'image sociale du maître, pas plus qu'à celle de son statut dans l'école. Même la relation privilégiée maître-élève se trouve écartée au profit de celle du groupe médiateur.

Dans ce cas, bien sûr, c'est la personne du maître, mais en tant qu'individu membre du groupe, qui retient toute l'attention. S'il ne peut récuser la place particulière que le système éducatif lui réserve dans ses institutions, du moins renonce-t-il volontairement à l'exercice du pouvoir qu'elle lui confère.

---

51 Louis Schorderet, Conférence à l'Institut d'études sociales de Genève, 18 octobre 1971.

> Le pédagogue, intronisé par l'"Institution externe" garde naturellement cette intronisation, mais il cesse effectivement de jouer le jeu correspondant à sa fonction. Il se nie lui-même comme Pouvoir et comme Bureaucrate. Il refuse de prendre les décisions à la place du groupe.[52]

Si l'on admet que ce qui caractérise l'image du maître dans les modèles précédents, c'est l'image du pouvoir, alors on peut dire qu'en effet l'image du maître projetée dans le modèle d'affranchissement se présente comme renouvelée.

Toute l'attention se trouve concentrée sur la place et les fonctions occupées dans le groupe.

> ... une constante résistance aux stéréotypes du métier : on voit alors surgir une image nouvelle du professeur : animateur de groupe, facilitateur des expressions et des échanges, catalyseur des intérêts des élèves, co-participant d'un groupe de travail.[53]

Les connaissances et les qualités du maître relèveront autant, sinon davantage, des techniques d'animation de groupe que des matières enseignées.

> Cela revient à dire que l'intervention du pédagogue se structure à trois niveaux :
> 1. celui de moniteur de training-group se livrant à des activités de "reflet" ou d'analyse;
> 2. celui de technicien de l'organisation;
> 3. celui de savant ou de chercheur possédant un savoir et cherchant à le livrer.[54]

---

52 Georges Lapassade, Groupes, organisations et institution, Paris, Gauthier-Villars, 1970, p. 164.

53 G. Ferry, op. cit., p. 74.

54 G. Lapassade, op. cit., p. 171.

Et l'on peut dire que la parcelle de pouvoir qui peut lui être consentie au niveau de sa présence formelle dans la classe ne l'est qu'advenant une situation d'urgence -encore que la définition de celle-ci puisse ouvrir, ou ré-ouvrir, la porte à de multiples interprétations- "... l'enseignant qui pratique l'autogestion renonce à l'exercice de ce Pouvoir, sauf peut-être en situation d'urgence, situation que sa compétence -reconnue dans son contrat d'engagement- devrait lui permettre de déceler."[55]

Il est évident qu'alors le maître doit ajouter à ses dimensions de savoir pur et de savoir être, celle de savoir communiquer. Le renouvellement de ses rôles auprès du groupe exige de nouvelles capacités. Son bon fonctionnement -son efficacité- va dépendre pour une grande part de ses attitudes.

> Mais autant sinon plus que ses méthodes proprement dites, ce sont généralement ses attitudes et ses conduites à l'égard de l'élève que l'éducateur est amené à reconsidérer grâce à la psychologie sociale - attitudes et conduites qui sont déterminées souvent par des types d'éducation périmés ou dépassés.[56]

L'adoption d'attitudes autres que celles traditionnellement rattachées à l'image du maître se détermine par deux mouvements : le rejet de l'image traditionnelle et la création d'une nouvelle image.

---

55 L. Schorderet, Conférence à l'Institut d'études sociales de Genève, 18 octobre 1971.

56 J. Leif, op. cit., p. 59.

> C'est même le désir de changer de rôle, d'échapper à un personnage paralysant, de nouer un nouveau type de relation avec les élèves qui nous avait portés à expérimenter le travail de groupe. Nous avions créé une situation dans laquelle les rôles habituels ne pouvaient plus être tenus.[57]

Mais le refus d'assumer un rôle conforme à l'image traditionnelle du maître ne saurait en soi suffire. Il doit encore s'accompagner du choix d'attitudes nouvelles, en accord avec l'objectif éducatif d'affranchissement de l'élève. Et la première étape de cet affranchissement semble être le refus de privilégier les relations maître-élève, en les remplaçant plutôt par les interrelations établies au niveau du groupe.

> L'attitude générale se caractérise d'abord par le refus d'exercer la contrainte en profitant de notre statut social d'instituteur et d'adulte, et par une attitude permanente de disponibilité et d'offre, ensuite par la volonté de renvoyer au groupe, autant que possible, l'image de sa vie en classe et par la limitation maximum d'intervention dans les rapports interpersonnels.[58]

La deuxième étape de l'affranchissement de l'individu semble devoir passer -et c'est logique- par son acceptation en tant que personne entière, unique et différente.

On ne peut s'étonner que la conjonction des techniques d'animation de groupe et des attitudes de refus du Pouvoir et d'ouverture à Autrui débouche sur un comportement général de non-directivité.

---

57 G. Ferry, op. cit., p. 142.

58 R. Gloton, op. cit., p. 222.

> Tous les auteurs qui se réclament du non-directivisme mettent l'accent sur son contenu relationnel. Attitude d'acceptation (Hameline et Dardelin), attitude non défensive et non répressive (Peretti) que l'enseignant, à l'instar du psycho-thérapeute, tiendra pour une norme déontologique dont il ne se départira pas. Se dégageant des attitudes d'influence telles que les attitudes d'ordre, de conseil ou d'évaluation si familières aux éducateurs, il s'entraînera à adopter une attitude "compréhensive" (Porter) telle qu'il facilitera aux élèves l'expérience directe des problèmes, qu'il sera parmi eux en tant que personne et qu'il acceptera les actes posés par eux (Pagès).[59]

Ainsi donc, voici soulignée une fois de plus l'importance de la personne du maître car, comme le remarque Georges Gloton : "... les deux grandes règles de l'attitude non-directive sont l'acceptation inconditionnelle d'autrui et la congruence, c'est-à-dire l'authenticité, ici celle de l'éducateur."[60]

Nécessité absolue de cette authenticité chez le maître, que souligne encore Gilles Ferry :

> Mais cette attitude [non-directive], reconnue comme libératrice pour l'élève, ne saurait être une attitude pédagogique de commande que l'enseignant adopterait dans l'exercice de sa fonction. Son efficacité réside justement dans le fait qu'elle est une attitude fondamentale envers autrui, une attitude de la personne, c'est-à-dire non fonctionnelle, excluant toute préoccupation d'efficacité.[61]

---

59 G. Ferry, op. cit., p. 145.

60 R. Gloton, op. cit., p. 219.

61 G. Ferry, op. cit., p. 145.

D'autant plus que l'apport essentiel du maître se situe beaucoup moins au niveau des techniques qu'au niveau de sa personne. "Contrairement à ce qu'on pourrait croire, la difficulté majeure ne tient pas tant à l'adoption de techniques nouvelles dont beaucoup sont à découvrir qu'à la transformation radicale qui s'impose de la vocation magistrale et du rapport maître-élève."[62]

La tâche d'information est remplacée par la tâche de formation, et celle-ci ne peut provenir que de la rencontre et du dialogue qui s'ensuit. Le maître ne peut se situer, et ressentir son rôle, que par rapport à l'élève.

> Rien ne remplace la formation et la meilleure des formations, si les postulats de la pédagogie institutionnelle sont exacts, est dans la rencontre, dans l'échange, dans la communication qui ne fait pas fi du "plan" affectif. On peut supposer, avec Jacques Lacan, que dans le processus de dialogue, c'est l'Autre qui me permet de savoir ce que je veux lui dire, ce que je lui dis.[63]

Tout conduit donc l'enseignant à prendre conscience de lui-même, d'abord en tant que personne, ensuite par rapport à sa tâche. Son image sera probablement double au premier niveau d'une auto-analyse : image de soi selon son auto-perception, et image de sa fonction dans le groupe-classe. Mais en deuxième temps, il paraît difficile de maintenir cette double image; le besoin d'authenticité, le principe de congruence

---

62 R. Gloton, op. cit., p.16-17.

63 R. Lourau, op. cit., p. 105.

placeront obligatoirement le maître en situation d'interrogation. "L'interrogation de l'enseignant sur lui-même, sur ses perceptions et ses sentiments, sur le degré et les formes de son implication est au centre de ce que nous avons appelé la pédagogie de l'affranchissement."[64]

Voici donc l'enseignant confronté avec une exigence de sa tâche vis-à-vis de sa personne propre. Il ne suffit plus d'être "un maître", ni de posséder la connaissance, ni de maîtriser des techniques pédagogiques; il lui faut encore procéder à une mise en cause de sa personne. "Le rôle du professeur tel que je le conçois est moins de s'occuper de la psychologie des enfants, que de se demander ce qui se passe en lui-même."[65]

Il vient immédiatement à l'esprit que nous touchons ici à la plus grande et la plus profonde exigence vis-à-vis du maître. Surtout si nous lui demandons de pouvoir assumer son rôle en parfait accord avec lui-même. "... le professeur doit pouvoir écarter les obstacles qui proviennent de lui-même, qu'il introduit dans la situation d'enseignement."[66]

Car, il faut bien l'admettre, l'image du maître telle que décrite dans le modèle de libération ne correspond, ni à l'image traditionnelle, ni à la formation généralement reçue.

---

64 G. Ferry, op. cit., p. 147.

65 Max Pagès, dans A.R.I.P., op. cit., p. 185.

66 Idem, ibid., p. 185.

Répondre à cette nouvelle image , c'est accepter de rencontrer des exigences d'autant plus difficiles à satisfaire qu'elles ne correspondent qu'occasionnellement à des tendances personnelles naturelles. "L'attitude non-directive, encore que plus ou moins compatible avec les divers types de personnalité, n'a point un caractère spontané."[67]

> Le silence systématique et prolongé est la concrétisation de la "non-directivité", il est la "non-directivité" en acte.
>
> Une telle attitude est, il faut bien le dire, extrêmement difficile pour quelqu'un qui est imbu de sa supériorité, de son savoir, de son utilité.
>
> Cela demande, de la part de l'enseignant, non seulement de la modestie, mais un désintéressement, une sérénité, une sagesse profonde.[68]

Le contenu relationnel qui est à la base des attitudes du maître contribue à un bouleversement profond, à une remise en cause totale. Car la relation ne peut s'établir valablement qu'entre personnes réelles, authentiques.

> Or, accepter le changement d'autrui ou de soi-même est difficile, c'est accepter autrui tel qu'il est, c'est-à-dire différent de soi-même, c'est s'accepter soi-même tel qu'on est, différent de ce que l'on rêve d'être, c'est accepter ses limites, ce qui est une condition pour les dépasser, c'est, en un sens, accepter la mort. C'est pourquoi je dirai que, de ce point de vue, enseigner c'est se détruire, se nier et se recréer de nouveau.[69]

---

67 Jean Maisonneuve, dans A.R.I.P., op. cit., p. 71.

68 M. Lobrot, op. cit., p. 223.

69 M. Pagès, dans A.R.I.P., op. cit., p. 184.

4. Tableau récapitulatif

L'image du maître que nous propose le modèle charismatique est essentiellement une image d'autorité -au sens large du mot et sans sa réduction à la signification simple d'autoritarisme-. Autorité demandée et attendue de la fonction; autorité du prestige; autorité vraie dans les relations humaines; autorité du modèle.

Ces différentes faces de l'autorité sont considérées comme pouvant être perfectibles, mais aussi comme pouvant correspondre à des besoins intimes de la personne du maître.

L'image du maître paraît fragile, parce que facilement soumise aux erreurs d'interprétation, aussi bien de la part de ceux qui la "voient" que de la part du maître qui se perçoit. Elle est aussi exigeante en ce qu'elle enferme le maître dans des cadres pré-établis. Elle constitue un idéal difficile à atteindre comme celui placé au-dessus de la moyenne, et comme celui de la perfection.

Le modèle d'ajustement nous propose une image sociale du maître inchangée. Simplement il lui sera demandé d'agir en fonction d'un champ de connaissances élargi à la personne de l'élève.

L'enseignant devra savoir maîtriser des techniques pédagogiques correspondant à la nature de l'enfant et aux objectifs éducationnels poursuivis.

Mais c'est finalement le placer dans une situation ambiguë : avec un rôle social inchangé il lui faut répondre aux vrais besoins de l'élève. On se heurte ici à l'écart existant entre la formation reçue et le type d'action requis, entre la personne du maître telle que façonnée, et le genre de relation interpersonnelle qui tendra à s'établir dans un contexte de respect de la nature de l'élève.

Le modèle de libération désire franchir cet écart en nous proposant l'image d'un maître en plein accord avec lui-même et avec sa tâche.

Il refuse le Pouvoir attaché à sa fonction; il s'inspire des techniques d'animation de groupe; il consent à se remettre totalement en cause; il se sent vraiment impliqué dans les processus d'apprentissage de l'élève au travers du groupe; il renonce au prestige de son image traditionnelle.

En un mot, il adopte des attitudes d'autant plus nouvelles qu'il n'a pas eu lui-même l'occasion de les expérimenter dans son enfance.

CHAPITRE V

LE MAITRE ET LES CONTENUS DE L'ENSEIGNEMENT

Il fut un temps où le maître n'existait que par son élève; "Le maître suscite le disciple, mais parfois le disciple suscite le maître, et en tout cas le justifie".[1] Depuis, le maître semble avoir dû l'existence de sa fonction, d'abord à la délégation par la communauté et les parents d'une partie de leurs tâches d'éducation, ensuite à son savoir.

Le maître, détenteur de l'autorité et du savoir -dont on a dit souvent qu'il donnait le pouvoir-, c'est l'image la plus classique, celle que connurent plusieurs générations avant nous, et que, généralement, nous connaissons encore aujourd'hui.

Combien de personnes se destinant à l'enseignement, combien d'étudiants, pensent-ils que leur savoir justifie à lui-seul leur "vocation" d'enseignants.

On en peut conclure que les rapports existant entre la matière enseignée et le maître ne seront pas sans relation, ni avec l'image projetée par celui-ci, ni avec celle que ce dernier aura de lui-même et de ses fonctions. Comme le maître se situe par rapport à l'élève, et peut-être même davantage, il se situe par rapport aux contenus de son enseignement.

Ces liens existant entre ses connaissances, plus ou moins spécialisées dans un domaine ou un autre du savoir humain, et l'enseignant, ne

---

1 Georges Gusdorf, Pourquoi des professeurs ?, Paris, Payot, 1966, p. 187.

peuvent manquer de colorer l'image du maître. Selon le cas, ce savoir peut devenir le refuge valorisant de la personne, ou, au contraire, le terrain d'une remise en question quand ce savoir semble ne pas avoir été capable de suivre l'évolution de la société.

De ce savoir on pourrait distinguer deux aspects principaux : le savoir culturel s'appuyant sur les valeurs généralement reconnues et acceptées par la société du maître, au temps de sa formation, et le savoir académique, ensemble des données se rattachant aux matières étudiées par l'enseignant dans le cours de sa préparation personnelle.

C'est probablement ici que peut se situer le plus logiquement la différence entre l'enseignement du niveau élémentaire -primaire- et celui des niveaux secondaire et supérieur. Ceci en fonction du degré de spécialisation des matières offertes à l'apprentissage des élèves.

On peut admettre que l'instituteur, le maître du temps de l'enfance, ne devant maîtriser que des connaissances académiques de base, s'en trouve d'autant mieux libéré pour s'approcher de l'enfant-personne. Alors que les enseignants aux autres niveaux, se devant de maîtriser une discipline au plus profond de ses fondements, sont facilement tentés de trouver en elle les seuls objectifs de leur intervention pédagogique.

D'autre part, enseigner une matière agréable, à la mode, attrayante pour les élèves, devrait avoir d'autres répercussions chez le maître, qu'enseigner une matière rébarbative, difficilement acceptée par les élèves. Et ces jugements de valeur auront d'autant plus d'effets

qu'ils peuvent dépendre pour une bonne part de perceptions subjectives, en rapport direct avec l'image de soi.

Il faudrait donc distinguer, par rapport à la matière, l'image d'un maître du niveau élémentaire, de celle d'un maître d'un autre niveau. Car l'attention de l'enseignant semble alors centrée sur des dimensions différentes.

> L'instituteur est avant tout un pédagogue centré sur l'enfant et sur les modalités d'assimilation de la matière; cette dernière passe chez lui au second plan. Le professeur de l'enseignement secondaire est d'abord un savant que l'Université a initié aux secrets de la recherche scientifique. Il est essentiellement centré sur la matière à enseigner.[2]

C'est pourquoi il paraît difficile, en parlant de maître et d'enseignement, de ne pas établir de quel niveau il s'agit. Comme on l'a souvent constaté, les mouvements de renouvellement de la pédagogie sont presque toujours apparus au niveau élémentaire, probablement parce que la matière y est moins préoccupante ... pour tous.

Car, dès le niveau secondaire, tout se passe comme si les soucis d'éducation de la personne devaient céder le pas aux objectifs uniques de son instruction. Pourrait-on dire que les maîtres eux-mêmes sont responsables -ou victimes- de ces vues ?

> Tout se passe comme si, aux yeux de la plupart des maîtres, authentiques ou supposés, le domaine de leur spécialité constituait une principauté dont ils se considèrent comme le plus haut dignitaire.[3]

---

2 Georges Bastin, L'hécatombe scolaire, Bruxelles, Dessart, 1966, p. 200.

3 G. Gusdorf, op. cit., p. 139.

Ne faut-il pas voir dans cette situation la source de si nombreux malentendus, tant à l'extérieur qu'à l'intérieur de la profession enseignante ?

> Ce passage de l'intérêt pour une activité ou pour un type d'études à la réalité de la classe à faire se présente de la même manière dans toutes les branches de la profession enseignante, sauf chez les élèves-instituteurs qui entrent à l'école normale en classe de seconde et qui, n'étant pas axés sur une spécialité, centrent leurs perspectives professionnelles sur l'action pédagogique.[4]

La démarcation entre l'enseignement primaire et secondaire semble bien passer par la matière, et, conséquence qui en découle, par la formation reçue et la projection d'une image du maître d'inspiration radicalement différente.

> Or, les maîtres de l'enseignement secondaire sont des spécialistes convaincus que la discipline qu'ils enseignent est de toute importance et que la place qui lui est réservée est toujours insuffisante.[5]

Reconnaître ces deux images du maître par rapport à la matière, celle de l'instituteur et celle du professeur, n'est-ce point d'abord perpétuer un cloisonnement basé sur un faux prestige, ensuite, n'est-ce point mettre en évidence la contradiction apparente -artificielle?- entre éduquer et instruire ?

---

4 Gilles Ferry, La pratique du travail en groupe, Paris, Dunod, 1970, p. 42.

5 Robert Dottrens, La crise de l'éducation et ses remèdes, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1971, p. 94.

C'est certainement demander de redéfinir l'enseignement, et étendre sa conception au-delà de la simple transmission d'un savoir, en principe acquis par le maître.

> Enseigner, c'est bien transmettre un savoir, mais le succès de cette transmission suppose un acte d'appropriation du savoir de la part de l'élève. Autrement dit transmettre ne se borne pas à émettre.[6]

C'est aussi remettre en cause les dimensions de la personne même du maître.

> Celui qui manque d'équilibre personnel, qui n'a pas atteint la pleine maturité caractérielle, qui manque d'altruisme, ne sera jamais un bon professeur, quelles que soient ses hautes capacités intellectuelles.[7]

C'est encore porter attention aux modalités de transmission et d'acquisition du savoir.

> Mais utiliser les techniques audio-visuelles comme des moyens ou des auxiliaires susceptibles d'accroître l'efficacité des méthodes d'apprentissage, d'enseignement et de culture est, pour l'éducateur, autre chose que de les accepter implicitement ou explicitement comme des fins en soi, en laissant ou en conférant à l'image et au son le rôle qui revient au maître...[8]

> ... il convient d'organiser le milieu scolaire de telle façon que l'enfant ait toujours à sa disposition un matériel lui permettant d'être actif dans le processus d'acquisition du savoir : apprendre en agissant, fabriquer un manuel sous forme de fichier, plutôt que d'absorber un manuel préfabriqué.[9]

---

6 G. Ferry, op. cit., p. 144.

7 G. Bastin, op. cit., p. 202.

8 Jean Leif, Inspirations et tendances nouvelles de l'éducation, Paris, Delagrave, 1967, p.104.

9 Jean-Claude Filloux, dans A.R.I.P., Pédagogie et psychologie des groupes, Paris, Epi, 1964, p. 56.

D'ailleurs, le savoir porte en soi ses propres limites : celles du savant et celles d'une connaissance en perpétuelle évolution. "Chaque examinateur a sa manière à lui de corriger et d'apprécier".[10]

> Le monde contemporain est engagé dans une période transitoire, profondément démoralisante pour l'homme, parce qu'elle fait apparaître comme caduques les traditions des ancêtres, sans marquer une stabilité nouvelle propre à imposer de nouvelles règles de vie. (Jean Fourastié).[11]

Il apparaît clairement à un observateur quelque peu attentif que la transmission du savoir ne saurait en rien définir ou décrire toutes les dimensions de l'acte d'enseigner. S'en contenter serait vouloir délibérément se maintenir dans des limites sans rapport avec la réalité.

> ... la connaissance, qu'elle soit intuitive, imaginative ou formelle, ne saurait suffire à la construction d'une personnalité. L'école en a fait sa préoccupation dominante, déifiant l'acquisition, l'exaltant, la systématisant.[12]

Les rapports existant entre l'enseignant et les contenus de l'enseignement ne peuvent donc être ignorés si l'on désire obtenir une image du maître aussi complète que possible, et dans toutes ses dimensions.

---

10 R. Dottrens, op. cit., p. 130.

11 G. Bastin, op. cit., p. 128-129, citant Jean Fourastié.

12 Célestin Freinet, Essai de psychologie sensible, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1968, p. 96.

1. Le maître et les contenus de l'enseignement, selon le modèle charismatique

L'attention concentrée sur le maître, dans ce modèle, doit logiquement conduire à apprécier chez ce dernier l'étendue et la profondeur de ses connaissances. Ce qu'il enseigne -et la science qu'il en possède- devient un des critères importants de sa compétence, sinon même l'unique critère. Le mouvement ne peut alors qu'être normal, qui conduit le maître à s'appuyer sur son érudition, à l'exposer, à l'imposer. "Dans la pédagogie traditionnelle c'est le cours qui domine, c'est l'enseignement magistral."[13]

Cet élément de l'image du maître s'impose même à un tel point que c'est souvent lui qui tend à définir la fonction enseignante. On ne peut alors s'étonner que souvent un candidat à l'enseignement définisse sa compétence et sa vocation par rapport à ce trait spécifique.

"Un défaut bien souvent relevé chez de jeunes instituteurs : vouloir faire état de leurs connaissances devant leurs élèves pour les épater et asseoir leur prestige."[14] C'est là une façon apparemment simple -simpliste diront les personnes averties- de justifier sa propre existence et sa présence au-devant d'une classe. Mais n'est-ce pas recourir à un des critères de maîtrise pour souligner des valeurs personnelles? N'est pas maître qui veut, il faut donc bien défendre ses prétentions.

---

13 Georges Lapassade, Groupes, organisations et institutions, Paris, Gauthier-Villars, 1970 (1ère édition 1967), p. 7.

14 Robert Dottrens, Eduquer et instruire, Paris, Nathan, 1966, p. 41.

Pourtant cette attitude comporte de grandes faiblesses pédagogiques que l'expérience révèlera peut-être un jour à l'enseignant : "Les réactions des enfants risquent fort d'être différentes de celles qu'ils [les jeunes instituteurs] attendent. La plupart ne les suivent pas et ne s'intéressent pas à ce qu'ils disent."[15]

Si le maître ne doit pas trouver sa justification dans ses connaissances de la matière, il doit cependant, et impérativement, se mettre au service de celle-ci autant qu'à celui de ses élèves. Ce que nous rappelle Robert Dottrens :

> Trois qualités sont indispensables au maître pour pourvoir à ses responsabilités dans l'apprentissage de la langue :
>
> il doit aimer sa langue,
> il doit la connaître,
> il doit trouver du plaisir à l'enseigner.
>
> Ce plaisir, il le communique à ses élèves par son propre exemple dans l'emploi d'une langue correcte.[16]

Le maître, serviteur de la matière enseignée, a pour tâche de la présenter à l'élève. Non seulement sa compétence, mais aussi celle de l'élève, seront mesurées par rapport au contenu de l'enseignement.

> ... l'enseignant fournit des modèles et incite les élèves à s'en rapprocher autant qu'ils le pourront. Il contrôle périodiquement l'écart au modèle en établissant divers feed-back à son profit : interrogations, exercices, etc..., grâce auxquels il règle ses apports.[17]

---

15 R. Dottrens, op. cit., p. 42.

16 Idem, ibid., p. 83.

17 G. Ferry, op. cit., p. 179.

Il semble bien qu'une des caractéristiques propre au modèle charismatique soit la prépondérance des contenus de l'enseignement. Il apparaît qu'en fait le maître, autant que l'élève, se trouve placé en relation de dépendance vis-à-vis des programmes à enseigner.

> La méthode du maître est, dès lors, toute entière comprise dans l'idée de centration sur le programme : puisqu'il faut "inculquer", c'est-à-dire octroyer le savoir, le maître s'attache à "faire passer" la somme représentée par le programme dans l'esprit de l'élève. Coercitive, expositive, didactique, la méthode, "centrée sur le programme" utilise toutes sortes de techniques bien connues : cours dicté, récitation des leçons, interrogations, etc... Le maître ne se préoccupe, ce faisant, qu'assez peu de la signification que peut revêtir ce savoir pour l'élève.[18]

Cette description des rapports existant entre le maître et les contenus de son enseignement ne peut manquer de susciter la question suivante : Quelle est alors la part du maître dans la détermination des programmes ? Dans quelle mesure est-il concepteur, et dans quelle mesure exécutant ?

L'enseignant dépend des contenus de l'enseignement non seulement au niveau de son action pédagogique, mais aussi au niveau de sa propre personne. "En enseignant ce qu'il faut savoir, le maître montre et démontre qu'on ne peut pas tout savoir; le maître juge son savoir; et il arrive parfois qu'il soit jugé par lui."[19] Il existe donc des liens plus intimes entre l'enseignant et le contenu de son enseignement, que des liens simplement professionnels. Et ces liens se

---

18 J.C. Filloux, op. cit., p. 53.

19 G. Gusdorf, op. cit., p. 72.

retrouvent également chez l'élève. C'est pourquoi Georges Gusdorf peut nous dire :

> L'enseignement est toujours plus que l'enseignement. L'enjeu pédagogique, en chaque situation particulière, dépasse de beaucoup en ampleur les limites de cette situation; il met en cause, de proche en proche, l'existence personnelle dans son ensemble.[20]

C'est pourquoi il semble exister une contradiction dans la relation maître-matière telle que vue sous l'angle du modèle charismatique. D'une part, dans l'optique de la dépendance du maître, Jean-Claude Filloux peut souligner que celui-ci "... ne tend guère à envisager les problèmes du point de vue de l'enfant, il pense au premier chef à sa responsabilité vis-à-vis de ce savoir : comment couvrir son programme ? comment rédiger son cours ?"[21] Et d'autre part, Georges Gusdorf peut affirmer ceci : "Qu'il [le maître] le veuille ou non, l'élève attend de lui bien plus que ce qu'il enseigne; l'exigence spirituelle de l'enfant et de l'adolescent ne se contente pas du seul contenu d'un traité ou d'un manuel."[22]

Il existe donc une dissonnance à laquelle il semble impossible qu'un maître puisse demeurer insensible.

---

20 G. Gusdorf, op. cit., p. 15.

21 J.C. Filloux, op. cit., p. 53.

22 G. Gusdorf, op. cit., p. 71.

De plus, une question pressante ne peut manquer de naître : qu'attend donc l'élève de son maître, qui se trouve au-delà de l'enseignement ?

2. Le maître et les contenus de l'enseignement selon le modèle d'ajustement

Peut-être que l'élève attend de son maître davantage une assistance dans l'appréhension de la connaissance que la simple exposition de cette dernière ? L'enseignant s'effacerait au profit d'une relation directe enfant-connaissance. Voici qui pourrait être un trait spécifique du modèle d'ajustement, comme on le trouve dans les principes du mouvement de l'Education nouvelle. "Programmes centrés sur l'enfant et non organisés du point de vue de l'adulte et communiqués à l'enfant."[23]

C'est, naturellement, pour le maître, se libérer d'une obsession, celle de "voir", de "passer", un programme donné, dans un temps donné, avec un groupe donné d'élèves. C'est reconsidérer les programmes au niveau de leur participation comme facteur de l'action pédagogique. "... il conviendrait d'abord de savoir si les programmes sont une fin en eux-mêmes ou s'ils ne sont que des moyens pour préparer l'enfant aux exigences de la vie. Trop souvent le maître cherche leur justification en eux-mêmes."[24]

---

23 Emile Planchard, Introduction à la pédagogie, Louvain, Editions Nauwelarts, 1966, p. 183.

24 Idem, ibid., p. 185.

Pour respecter la stricte signification "d'ajustement" que nous propose ce modèle, la logique veut que les programmes soient mis au service de l'enfant. Le maître y verra donc moins une somme de connaissances dont toute action pédagogique demeurerait dépendante qu'un ensemble de connaissances acquises par l'élève en situation de participation active.

> Pour la plupart des pédagogues modermes un programme est plutôt un ensemble d'objets ou de situations qui peuvent être étudiés sous des aspects très nombreux et conduisent à des connaissances et à des techniques variées qui pourront ensuite être groupées selon le point de vue rationnel des sciences.[25]

Le rapport du maître avec les matières enseignées semble donc s'orienter davantage vers l'intelligence de l'articulation des principes entre eux, et des matières entre elles, plutôt que vers une stricte connaissance spécialisée.

Cette attitude se trouve en effet placée dans la ligne d'une pédagogie centrée sur l'enfant au lieu que sur le maître et la matière d'enseignement. Elle pourrait même, dans son esprit et dans sa forme, contribuer à un certain décloisonnement entre les différentes matières enseignées.

> ... établir des liens plus nombreux entre les branches de façon à assurer plus d'unité à la formation. Des activités spéciales sont parfois prévues à cette fin et tous les professeurs collaborent à cette intégration fonctionnelle.[26]

---

25 E. Planchard, op. cit., p. 25.

26 Idem, ibid., p. 186.

Le savoir détenu par le maître ne demeure pas sa propriété propre, mais devient sa contribution au savoir de l'enfant, et une partie du savoir d'un groupe. Ainsi partagé, il ne saurait justifier à lui seul l'existence du maître.

D'autant plus qu'à son savoir académique le maître est supposé ajouter son savoir pédagogique. La matière elle-même perd de son importance "en soi"; en termes d'apprentissage, la façon dont elle est approchée par l'élève semble primordiale. "Mais, même un enseignement des plus traditionnel, s'il est présenté d'une façon relativement stimulante et acceptable, trouve spontanément un écho."[27]

On tend à se préoccuper moins du "quoi" que du "comment". "Decroly répond : ce n'est pas la matière qui intéresse ici, mais la manière."[28]

Il en découle que la relation maître-matière se trouve déplacée à un autre niveau. On pourrait dire que le maître, non seulement, "sait", mais encore qu'il "sait comment savoir". Son rôle n'est plus d'exposer les connaissances, mais de les mettre à la portée de l'élève de telle façon que ce dernier puisse s'en saisir.

---

27 Madame P. Paillet, dans A.R.I.P., op. cit., p. 92.

28 E. Planchard, op. cit., p. 183.

> Outre la présence de l'adulte éducateur, les exemples qu'il lui donne [lui = l'écolier] et l'aide qu'il lui apporte, est la garantie de sa réussite : l'organisation des tâches scolaires, la progression des leçons et des devoirs, les pages du livre, en divisant et en graduant les difficultés, lui assignent des buts successifs accessibles.[29]

La connaissance de la matière devra être donc davantage qu'académique; l'enseignant, au-delà de la forme, devra en avoir saisi l'esprit afin de savoir adéquatement placer l'élève en situation d'apprentissage.

> Tout ce que l'éducateur devra faire ce sera de subordonner son action le plus strictement possible au degré de formation auquel est parvenu l'enfant de l'âge et du niveau considéré.[30]

Afin de bien remplir sa tâche, le maître devra donc aussi bien connaître l'enfant que la matière à enseigner.

Son rôle pédagogique verra se déplacer l'importance de son intervention, de l'exposé des connaissances à l'organisation des apprentissages. Mais sa présence demeure prépondérante "à la tête" de sa classe.

> ... dans les pédagogies "actives" où de nombreuses initiatives sont laissées aux élèves, il vient toujours un moment où des "directives" sont données. La médiation enseignante est tout à la fois directive et non directive.[31]

---

29 Aurélien Fabre, dans Education nouvelle et monde moderne, Paris, P.U.F., 1966, p. 58.

30 Idem, ibid., p. 47.

31 G. Ferry, op. cit., p. 144.

Le maître puise son autorité -son pouvoir- dans son savoir, même s'il met celui-ci au service de l'élève.

> Quant au maître [...] il passe sur le devant de la scène pour diriger le travail de rédaction du "texte d'observation". Lui seul, en effet, connaît le meilleur ordre à suivre et, selon le niveau, le degré d'objectivité que l'enfant peut assimiler comme contenu et comme structure du texte à composer.[32]

L'enseignant, adulte, demeurera toujours en situation privilégiée face à l'enfant : la somme de ses connaissances et de ses expériences est beaucoup plus grande. Cet écart, d'une certaine façon, justifie son action pédagogique.

> Ce que l'adulte éducateur apporte dans sa fonction, c'est la connaissances des fins de l'éducation et des moyens qui permettent de les atteindre, ce qui lui confère le droit et le pouvoir de direction du processus éducatif.[33].

Mais cet écart va en s'amenuisant avec l'âge de l'élève; en mûrissant celui-ci tend à acquérir un bagage de connaissances et d'expériences qui lui est propre et qui peut devenir équivalent, sinon même surclasser celui du maître en valeur et en étendue. C'est pourquoi le type d'interventions pédagogiques tel que décrit plus haut deviendrait alors probablement périmé.

---

32 A. Fabre, op. cit., p. 56.

33 Idem, ibid., p. 59.

3. Le maître et les contenus de l'enseignement selon le modèle de libération

Si, d'après ce modèle, l'objectif de l'action pédagogique consiste en l'affranchissement de l'individu-élève, il est normal que la matière de l'enseignement ne paraisse que tout à fait secondaire. Le maître n'existe plus par rapport aux contenus de l'enseignement; son rôle se trouve, une fois encore, déplacé à un autre niveau. L'objet de la connaissance provient de l'élève lui-même et, ainsi, échappe au maître. Il n'y a donc pas lieu de s'étonner si les rapports maître-matière ne retiennent guère l'attention. "Enseigner ce n'est plus transmettre des connaissances et favoriser leur mémorisation, c'est procurer les moyens de se situer par rapport au savoir et provoquer un changement : ainsi pourrait se définir sa compétence pédagogique."[34]

A la limite, pourrait-on supposer qu'un "bon" maître, selon ce modèle, pourrait ignorer la matière étudiée, pour autant qu'il sache procurer à ses élèves les instruments d'acquisition du savoir ? Particulièrement s'il accepte de renoncer à une intervention pédagogique fondée sur le savoir, et dont on peut dire qu'elle est toujours, en soi, participante d'une certaine construction de l'individu.

---

34 G. Ferry, op. cit., p. 179.

"Enseigner c'est toujours transmettre quelque chose : le choix de ce que l'on transmet, les modalités de cette transmission sont nécessairement structurantes."[35]

Ici donc, ce n'est pas seulement le savoir du maître qui se trouve mis en cause, mais encore l'acte de transmission lui-même. "... illusion qui consiste à penser que l'éducation se réduit à l'enseignement et à un pur intellectualisme."[36]

Il semble qu'il faille alors considérer l'action pédagogique sous l'angle de l'éducation plutôt que sous celui de l'instruction. Ceci paraît aller au-delà de l'image traditionnelle de l'école -et du maître- et relever davantage d'une nouvelle idéologie que d'une nouvelle pédagogie.

> Par l'insistance mise sur l'aspect social et institutionnel du travail scolaire, du dialogue, des rapports humains, elle [la pédagogie institutionnelle] permet de restituer à la pédagogie son but éducatif, trop souvent négligé par la technique visant surtout l'acquisition d'informations.[37]

La position du maître face aux contenus de l'enseignement s'en trouve considérablement modifiée : au lieu d'une compétence d'abord dans les matières enseignées, on lui demande un savoir étendu

---

35 G. Ferry, op. cit., p. 144.

36 Jacques Ardoino, cité par Michel Lobrot dans La pédagogie institutionnelle, Paris, Gauthier-Villars, 1966, p. 27.

37 René Lourau, L'illusion pédagogique, Paris, Epi, 1973 (1ère édition 1969), p. 97.

dans les domaines rationnels. "S'il est relativement facile et rapide d'accéder à un rôle de technicien dans les matières d'enseignement, il l'est beaucoup moins en ce qui concerne la dynamique de groupe."[38]

Non seulement le rôle traditionnel du maître, basé sur une connaissance spécialisée de la matière enseignée, se trouve-t-il remis en cause, mais encore le critère de sa compétence comme enseignant se voit-il déplacé totalement d'un savoir à un autre. Ce maître ne peut plus se définir lui-même par rapport aux mêmes valeurs que ses collègues présentés dans les deux modèles précédents.

---

38 Robert Gloton, A la recherche de l'école de demain, Paris, Armand Colin, 1970, p. 183.

4. Tableau récapitulatif

Les contenus de l'enseignement perdent progressivement de leur importance en passant du modèle charismatique au modèle de libération.

Dans le premier modèle, la matière à enseigner justifie pour une grande part la présence du maître auprès de l'élève. Il s'agit de présenter les connaissances à acquérir sous la forme de modèles. Le programme est prépondérant et dirige entièrement l'action pédagogique; le maître, autant que l'élève, lui doit soumission et y trouve définition de sa tâche. Pourtant il est admis que l'enseignement de ce programme ne peut suffire à décrire les effets de l'intervention du maître.

Le modèle d'ajustement propose de prendre en considération la signification des contenus de l'enseignement pour l'élève. Le maître doit connaître la matière enseignée, moins pour en exposer sa maîtrise que pour être apte à en mettre l'esprit profond en rapport avec l'élève. La façon d'enseigner importe plus que la matière. Mais le maître demeure le détenteur des "bons cheminements" pour approcher la connaissance et ne peut alors échapper à son rôle de guide et de conseiller. Son enseignement ne se libère pas de consignes à donner; comme tel il conserve une certaine directivité en même temps qu'une action structurante.

L'importance de la matière enseignée cède le pas à la qualité des moyens d'acquisition de la connaissance dans le modèle de

libération. Le savoir du maître n'en est plus un d'une somme de connaissances sur la matière enseignée, mais un de savoir agir auprès d'individus en groupes. Son action pédagogique se situe au niveau de la facilitation de l'acquisition de la connaissance par le biais du groupe médiateur. La relation élève-matière ne passe plus par le maître, bien que celui-ci puisse encore voir recourir à ses connaissances dans le rôle de personne-ressource.

CHAPITRE VI

LE MAITRE ET LE GROUPE-CLASSE

Si l'on fait abstraction des relations éducatives du type "précepteur-élève" -probablement assez rares de nos jours- et des relations éducatives extra-scolaires, on constate que toutes les autres relations pédagogiques s'effectuent dans le cadre d'un groupe. Groupe formel, groupe institutionnel, groupe de travail; le but, ici, n'est pas de procéder à l'analyse de tels groupes, mais de noter le fait.

M.A. Bany et L.V. Johnson, dans leur ouvrage sur la dynamique des groupes et l'éducation[1], ont relevé, entre autre, le caractère particulier et spécifique d'un groupe d'élèves (pp. 35-42); assez spécifique pour que ces auteurs nous proposent le terme de "groupe-classe" pour le définir. Terme qui a été retenu ici.

Pour ces auteurs, la spécificité du groupe-classe tient autant à ses caractéristiques de formation et de tâches, qu'au fait qu'il forme un ensemble unique qui se différencie des autres groupes-classes existant dans l'école. Il faudrait encore noter, et c'est peut-être une critique qui pourrait leur être faite, que dans leur optique l'enseignant n'est pas considéré comme un membre à part entière du groupe-classe. Il est un des facteurs présents, mais se trouve placé plutôt comme une "excroissance", une espèce de "deus ex machina", dont

---

1 Mary A. Bany, et Lois V. Johnson, Dynamique des groupes et éducation, traduit de l'américain par Claudine Tournadre, Paris, Dunod, 1969, XIV - 344 p.

le groupe dépend en dernier ressort. Sa fonction essentielle semblant être de médiateur au sein et à l'extérieur du groupe. C'est là peut-être se fermer certaines voies de la relation pédagogique que d'autres, nous le verrons plus loin, ont tenu à explorer.

Aussi, tout en conservant la notion du "groupe-classe", à cause de ce qu'elle permet de définir de spécifique dans la situation pédagogique, faudra-t-il l'étendre à la personne du maître, en tant que participant, aussi bien interne qu'externe, du groupe. On obtient alors une image complète, particulière et originale du groupe-classe; ses caractéristiques propres le distinguant d'autres groupes.

Une classe représente d'abord la réunion, ni volontaire, ni spontanée, de plusieurs individus. Même en mettant à part les différences existant entre le maître, membre adulte et investi de fonctions particulières, et les élèves, adultes encore inaccomplis, on peut noter que la principale caractéristique de ce groupe réside dans son hétérogénéité. Ni les personnalités, ni les ressources personnelles ne sont semblables; les valeurs connues dans des milieux différents, les attitudes à leur égard, varient d'un élève à l'autre, et d'un élève au maître. Les objectifs et les motivations trouvent leur inspiration à de multiples sources. Phénomène qui peut devenir très vite apparent de nos jours, d'une part à cause de la mobilité plus grande des populations, d'autre part à cause de l'accroissement de l'étendue d'un territoire relevant administrativement d'une même école.

Le deuxième trait particulier réside dans la présence d'un maître. Il n'a pas choisi le groupe, et n'a pas été choisi par lui. De plus, sa présence relève de fonctions déterminées, établies et voulues en dehors de lui-même et en dehors du groupe. Les charges dont il est investi correspondent cependant à une formation et à des connaissances spécifiques qui lui donnent compétence et autorité pour remplir son poste; prétendre les ignorer reviendrait à se renier soi-même.

Un groupe-classe pourrait donc se définir comme la réunion d'un ensemble de personnes, sous prétexte d'une tâche semblable -mais ni commune, ni collective-, soumis à des règles imposées, mais en situation objective personnelle variant de l'un à l'autre.

Au-delà des descriptions et des définitions, il y a lieu, semble-t-il, de retenir au moins deux aspects propres à éclairer ce facteur de la situation pédagogique. Le premier tient aux circonstances de la formation et de la composition du groupe : il n'existe que par la volonté délibérée d'une action éducative. Et, inversement, on peut affirmer comme Gilles Ferry que : "La situation éducative est une situation de groupe, qu'il y a intérêt à comprendre comme telle au-delà des interactions individuelles qui s'y développent..."[2]. Quant au deuxième, il souligne la présence des structures dont Jacques Ardoino dit :

---

2 Gilles Ferry, La pratique du travail en groupe, Paris, Dunod, 1970, p. 23.

> Dans tout ensemble humain structuré et plus ou moins organisé, il faudrait pouvoir distinguer cinq niveaux : - celui des personnes; - celui des interrelations; - celui du groupe; - celui de l'organisation; - et celui de l'institution.[3]

En acceptant cette forme de classification et en l'appliquant au groupe-classe, on peut situer chacun des élèves et le maître au niveau des personnes. Mais il faudrait ici établir une distinction entre les "personnes-êtres" -uniques-, et les "personnes-fonctions" -correspondant à la situation éducative-. Le maître ne peut ni ignorer, ni échapper aux circonstances de cette dernière; il doit en tenir compte dans son intervention, et il y réagit à sa manière. Se trouver confronté à un groupe contient toujours en soi un facteur d'insécurité; tous les maîtres l'ont expérimenté, et ils ont tous dû le surmonter. Il s'agit peut-être du plus gros handicap à vaincre, avant même de pouvoir commencer à enseigner.

> ... l'anxiété du maître ayant à affronter pour la première fois un groupe d'enfants. Il se voit seul, lui, individu, devant un groupe. Or, nous savons qu'un groupe quel qu'il soit est, par définition, plus fort qu'un individu.[4]

Or qui peut prédire comment réagira un individu face à une situation anxiogène ? Peut-être peut-on y trouver la cause de certaines réactions, soit de démission, soit d'agression. Il est certain, en tout

---

3 Jacques Ardoino, dans la préface de l'ouvrage de Michel Lobrot, La pédagogie institutionnelle, Paris, Gauthier-Villars, 1966, XXX, 281 p.

4 E.L. Herbert, dans A.R.I.P., Pédagogie et psychologie des groupes, Paris, Epi, 1964, p. 36-37.

cas, que personne ne cherchera délibérément à prolonger ou à créer un type de situations face auxquelles il ne se sent pas à l'aise. On peut probablement y voir une des raisons pour lesquelles les techniques de groupe ne sont guère utilisées au niveau d'une classe.

> Cela dit, reconnaissons que la plupart des enseignants n'ont pas à invoquer des arguments contre ou pour l'utilisation des techniques de groupe dans leur classe : ils les ignorent profondément, ou les regardent de très haut. Ils s'en méfient. Ils en ont peur. Et comme on les comprend![5]

Que le maître utilise, ou non, des techniques de groupe, ne change rien au fait de l'existence du groupe-classe. Il faut bien que le réseau des interrelations s'établisse dans ce cadre. C'est à ce niveau que l'analyse des attitudes est intéressante et peut se montrer extrêmement révélatrice. Par sa conception de son rôle, par ses réactions face au groupe, le maître découvre certains aspects de sa personnalité. La qualité de la communication et de la relation pédagogiques ne peut manquer d'en être influencée.

> J'ai perçu mon rôle comme celui d'un auxiliaire : j'avais à aider la classe-groupe à prendre conscience des vrais problèmes qui se posaient à elle, de manière que les décisions soient prises dans la plus grande connaissance de cause.[6]

---

5 René Lourau, L'illusion pédagogique, Paris, Epi, 1973, p. 103.

6 Daniel Le Bon, dans A.R.I.P., op. cit., p. 124.

C'est mettre aussi l'accent sur la dimension relationnelle, sur l'attitude "par quoi il faut entendre non point une méthode d'enseignement proprement dite, mais un certain style de relation avec autrui et avec le groupe."[7] Or l'attitude positive d'un maître ne peut manquer de porter en soi des résultats précieux sur le plan éducatif, autant au niveau du groupe, qu'au niveau de chacun des élèves qui le compose et au niveau du maître lui-même.

Aujourd'hui, il est admis qu'un groupe existe en soi "La réalité du groupe et la spécificité des réactions dont il est le siège [...] le groupe ne se réduit pas davantage aux personnalités qui le constituent, et par conséquent à la somme ou à la combinaison de leurs réactions, ou de leurs interactions..."[8] On pourrait donc dire qu'un groupe possède sa propre "personnalité" et ses propres modes de vie, mais il n'est pas pour autant indépendant de certains phénomènes généraux, telle l'autorité par exemple, ou des conséquences des interactions nées de son existence. Comme l'écrit Suzanne Mollo : "une classe est un phénomène qui a ses propres lois."[9] On pourrait donc considérer, avec plusieurs auteurs, que la classe représente un univers social en soi, une société en réduction. Cette dimension sociale n'avait d'ailleurs

---

7 Jean Maisonneuve, dans A.R.I.P., op. cit., p. 67

8 J. Ardoino, op. cit., p. XVIII.

9 Suzanne Mollo, dans Images de la culture, Paris, Payot, 1970, p. 149.

échappé ni à Durkheim ni à Dewey, puisque déjà à leur époque ils voulaient y trouver la voie pour une approche éducative. Mais aujourd'hui, plutôt que d'y voir un mode possible de préparation d'un citoyen, on préfère y penser comme à une dimension du développement de la personne elle-même.

L'existence du groupe-classe est un fait qui représente une donnée de la situation pédagogique; c'est une réalité avec laquelle il faut compter, à laquelle aucune action éducative n'échappe, qu'on ne peut nier, mais dont il vaut la peine, au contraire, d'étudier les ressources offertes en vue d'atteindre des objectifs pédagogiques.

> La réalité, dans le processus éducatif, est constituée par la classe, c'est-à-dire par une société particulière ayant un but défini, dans laquelle chacun des membres exerce une fonction déterminée par ce but.[10]

Le maître n'est pas absent de cette organisation sociale, qu'il le veuille, ou non. Sa présence peut être parfois ressentie comme une gêne, parfois comme une aide. Mais on peut affirmer que le groupe-classe n'y demeure pas insensible, bien que ressentant cette présence à des degrés variables. "La façon d'être du maître, son style pédagogique, les habitudes qui s'instaurent entre les uns et les autres, tout cela contribue à personnaliser la classe."[11] Il peut même aller jusqu'à s'établir une forme de complicité entre le maître et les

---

10 Aurélien Fabre, dans Education nouvelle et monde moderne, Paris, P.U.F., 1966, p. 57.

11 J.Cl. Filloux, dans A.R.I.P., op. cit., p. 60.

élèves : "La présence d'un tiers resserrait les liens entre maître et élèves."[12] A moins qu'au contraire le tiers ne soit choisi comme arbitre par les élèves : "Nous avons senti parfois que les élèves désiraient obtenir notre adhésion contre certaines décisions du maître."[13]

L'enseignant fait donc partie "de facto" du groupe-classe, et son rôle au sein de cette société est reconnu de façon implicite ou explicite. Mais la place qu'on lui attribue ainsi détermine la qualité et l'orientation des interrelations au sein du groupe, comme elle permet aussi de différencier entre eux des modèles pédagogiques. On pourrait presque dire que le pivot central est le concept d'autorité et que c'est de son contenu que naissent les oppositions et les variations. Une certaine conception de celle-ci peut se trouver, ainsi que l'écrit Robert Dottrens, "... à l'origine de l'atmosphère tendue de trop de classes, génératrice de l'insatisfaction des maîtres et des élèves et bien peu propice à un travail fécond des uns et des autres."[14]

Le rapport d'autorité dominant-dominé n'a échappé à aucun pédagogue digne de ce nom. Les avis diffèrent quant aux sources, aux critères, aux formes, aux justifications de cette autorité, mais toujours elle demeure présente, que ce soit pour être confirmée ou pour

---

12 S. Mollo, op. cit., p. 149.

13 Idem, ibid., p. 149.

14 Robert Dottrens, Instituteurs hier, éducateurs demain, Bruxelles, Dessart, 1966, p. 98.

être contestée. "Tout d'abord parce que le rôle habituellement tenu par le maître maintient les élèves dans la dépendance et la passivité."[15] L'autorité peut avoir été déléguée, mais elle peut aussi être acquise. Son exercice par le maître dépend de l'image de lui-même, de sa conception de l'autorité, de l'idée de son rôle, de ses préjugés, de l'ensemble, finalement, de ses données personnelles. On peut comprendre que l'application de vues aussi subjectives puisse prêter à autant d'analyses et autant de critiques.

De l'étude du groupe-classe peut surgir l'inspiration pour d'autres activités éducatives, ou pour d'autres analyses. "Enseignement mutuel, patrouille, travail en équipe, cercles d'études, sont des modèles dégagés empiriquement de la pratique pédagogique"[16]. A côté de l'utilisation éducative des données fournies par le groupe-classe, il y a aussi les ouvertures faites sur ses conditions d'existence :

> Dans ces groupes [...] il y a une dimension cachée, non analysée et pourtant déterminante : la dimension institutionnelle. J'ai proposé en 1963 d'appeler analyse institutionnelle la démarche visant à mettre à jour, dans les groupes, ce niveau caché de leur vie et de leur fonctionnement.[17]

---

15 Gilles Ferry, dans A.R.I.P., op. cit., p. 23.

16 Gilles Ferry, La pratique du travail en groupe, Paris, Dunod, 1970, p. 84.

17 Georges Lapassade, Groupes, organisations, et institutions, Paris, Gauthier-Villars, 1970, p. 5.

On peut le constater aisément : l'accord est total quant à l'existence du groupe-classe -il s'agit d'une évidence indéniable-, mais les opinions varient quant à ses approches et à ses utilisations éducatives. Il sera sans doute intéressant de noter à ce sujet les divergences entre les trois modèles pédagogiques de cette étude.

1. Le maître et le groupe-classe dans le modèle charismatique

"Des élèves tous soumis au maître, fascinés par son personnage."[18] Suzanne Mollo décrit là, en quelques mots, probablement l'essentiel de la relation maître-groupe-classe. Son image reprend l'idée du maître "exemple" sur laquelle s'appuie le modèle charismatique, en même temps qu'elle souligne la qualité -et l'intensité- de la relation. L'auteur attire encore l'attention sur une autre caractéristique permettant, selon elle, de définir la classe en tant que facteur concerné par la relation pédagogique :

> Il est toujours possible de percevoir une certaine distance entre les enfants et l'instituteur. Le phénomène de la classe naît de l'existence de cette distance.[19]

En fait, le modèle charismatique, par son orientation, n'accorde au groupe-classe que l'attention pour une donnée administrative, sans plus s'en préoccuper sur le plan pédagogique. La coalition des élèves d'une classe contre un professeur pour un "chahut" organisé ne

---

18 S. Mollo, op. cit., p. 150.

19 Idem, ibid., p. 149.

faisant partie que d'un "accident de parcours", et prouvant soit une relation d'incompétence, soit une relation d'incompréhension.

> Chaque maître se voit ainsi concéder un statut, depuis le professeur chahuté, le vaincu des servitudes scolaires, jusqu'à celui dont la maîtrise incontestée domine aisément dans le respect général, en passant par toutes les nuances de la soumission et de l'insoumission, de la tolérance et de l'intolérance.[20]

D'ailleurs, un bon, ou un vrai maître, se révèle justement dans ses capacités de se faire accepter et respecter. "Un maître authentique ne peut pas être refusé; celui qui ne parvient pas à obtenir et à forcer le respect, celui-là n'a pas vocation de maître."[21] Et il doit trouver ses ressources en lui-même, dans ses qualités personnelles. Ce ne sont ni sa formation ni ses connaissances éducatives qui pourront lui venir en aide.

> Les meilleures méthodes ne sauveront pas celui qui n'a pas su faire reconnaître son autorité; tandis que les méthodes les plus archaïques et grossières feront merveille dans le cas d'un professeur accepté et estimé par les élèves.[22]

On ne saurait mieux placer toute l'attention et toute la responsabilité de l'action pédagogique sur la personne du maître. On n'accorde pas d'autre importance au groupe-classe que celle de venir confirmer, ou non, la valeur du maître; il fait partie de ses conditions de travail, au même titre que d'autres aspects, et ne représente

---

20 Georges Gusdorf, Pourquoi des professeurs, Paris, Payot, 1966, p. 41.

21 Idem, ibid., p. 176.

22 Idem, ibid., p. 42.

pratiquement qu'une difficulté à savoir surmonter. "Le maître regarde la classe; la classe regarde le maître; de part et d'autre, on s'examine, on s'épie, on se défie, on engage le fer."[23] On retrouve ici la notion de "distance" entre le maître et les élèves qu'on a pu relever plus haut chez Suzanne Mollo.

L'essentiel de la relation entre le maître et le groupe-classe semble donc devoir s'établir par un rapport d'autorité. Idéalement, autorité de la personne, fondée sur l'estime et le respect qui l'entourent, mais pratiquement aussi autorité de la fonction; à concevoir celle-ci, soit comme élément de la relation exemple-apprenti, soit comme conséquence d'une délégation institutionnelle de pouvoirs. A noter que trop souvent hélas, la distinction n'est pas faite, tant il est facile de confondre, volontairement ou non, les justifications de la situation pré-éminente du maître dans la classe. On devrait souhaiter, pour l'honneur de la profession autant que pour l'efficacité éducative, que cette autorité du maître soit celle décrite par Georges Gusdorf :

> L'autorité même du maître, qui lui vient de sa situation éminente au sein du peuple écolier, le présente nécessairement comme un homme de sagesse en même temps qu'un homme de savoir.[24]

---

23 G. Gusdorf, op. cit., p. 42.

24 Idem, ibid., p. 72.

Le rapport maître-groupe-classe semblant se résumer essentiellement dans un rapport d'autorité, il n'est que logique de retrouver cette dimension dans le face-à-face maître-élève. Comme il paraît logique, dans un esprit d'exemplarité, que ce soit le dialogue maître-élève qui se trouve favorisé par le modèle charismatique.

2. Le maître et le groupe-classe dans le modèle d'ajustement

Lorsque l'accent n'est plus mis sur la personne du maître et sur sa valeur d'exemple, mais au contraire sur ses connaissances et ses fonctions techniques, on peut s'attendre à ce que le groupe-classe devienne un des éléments dont l'action pédagogique s'efforcera de tenir compte et de tirer parti. "... elle [la classe] devient une collectivité qui va s'engager dans un travail commun avec la participation du maître comme meneur de jeu."[25]

Mais encore faut-il que le maître accepte et sache comment remplir son rôle en quittant la position privilégiée que la tradition pédagogique lui avait assignée. "... une des conditions d'une relation pédagogique positive est que le maître sache descendre de son piédestal pour vivre avec la classe, et faire vivre la classe."[26] Il n'est pas inutile de rappeler ici que le modèle d'ajustement prétend instaurer la relation pédagogique à partir des connaissances et des données fournies par les sciences humaines, sciences de l'éducation, qui sont les

---

25 Aurélien Fabre, dans Education nouvelle et monde moderne, Paris, P.U.F., 1966, p. 54.

26 J-Cl. Filloux, op. cit., p. 61.

fondements de la compétence technique du maître. L'observation attentive des phénomènes manifestés par le groupe-classe, et leur utilisation éducative judicieuse relèvent donc directement de la fonction enseignante.

> Lorsque le maître trouve le moyen d'observer systématiquement le fonctionnement de sa classe, les participations respectives des uns et des autres, la formation de clans ou sous-groupes, le leadership exercé par tel élève, les signes de satisfaction et d'insatisfaction, il se persuade vite qu'aucune action éducative ne peut être conduite efficacement dans l'ignorance de ces phénomènes.[27]

Si la prise en considération du groupe-classe fait partie de la tâche de l'enseignant, cela signifie aussi que cette existence est reconnue comme élément de la situation pédagogique. Comment alors ne pas établir un parallèle entre la vie de la classe et celle de la société ? Et, en établissant ce parallèle, comment n'en pas arriver logiquement à la notion de fonctions remplies par les membres du groupe en vue de la vie du groupe ?

Déjà le mouvement de l'Ecole Nouvelle amorçait, dans quelques-uns de ses principes, la reconnaissance et le recours au groupe-classe:

---

27 G. Ferry, op. cit., p. 25.

Principe 21. L'Ecole Nouvelle forme dans certains cas une république scolaire où se développent graduellement le jugement critique et le sens de la liberté

Principe 22. A l'Ecole Nouvelle on procède à l'élection démocratique de chefs, les maîtres se trouvant ainsi libérés de toute la partie disciplinaire

Principe 23. L'Ecole Nouvelle répartit entre les élèves les charges sociales.[28]

Reconnaître et attribuer aux élèves une participation et une responsabilité dans la vie de la classe, c'est souligner d'autant plus celles du maître.

> ... La triple participation de l'enseignant à la vie de groupe des enseignés : co-chercheur, ou co-apprenti, tenant d'une part d'autorité, tenant d'une part de pouvoir, médiation entre le projet et l'action, entre le groupe et son environnement.[29]

Mais le fait d'être le détenteur de l'autorité doit parfois poser des problèmes de choix. "Le professeur jouait tour à tour un rôle d'enseignant et un rôle de moniteur de groupe."[30] Bien sûr, le pouvoir permet de prendre les décisions ultimes jugées bonnes pour le groupe : "C'est au maître d'évaluer jusqu'où il peut aller."[31]

---

28 Présenté par Emile Planchard dans Introduction à la pédagogie, Louvain, Nauwelaerts, 1966, pp. 160-161.

29 André de Peretti, Les contradictions de la culture et de la pédagogie, Paris, Epi, 1969, pp. 169-170.

30 Gilles Ferry, La pratique du travail en groupe, Paris, Dunod, 1970, p. 78.

31 Harold Portnoy, Demain la pédagogie, Paris, Magnard, 1968, p. 148.

Dans le modèle d'ajustement le maître demeure en dehors du groupe-classe lorsqu'il en dirige les évolutions, et c'est aussi de sa propre décision qu'il se met au service du groupe.

> Le maître prépare le "milieu dans lequel vont vivre les enfants", et il donne "le signal du travail comme on donne le signal de la récréation". Les élèves constituent les groupes comme ils l'entendent et ils choisissent eux-mêmes leurs activités. Le maître est à leur disposition pour leur fournir des conseils et des informations.[32]

Comme le fait remarquer Georges Lapassade : "Le professeur est institutionnellement un "bureaucrate" dans sa classe, car il est chargé de prendre des décisions et d'imposer sa conception pédagogique."[33] Ce que Michel Lobrot souligne encore à sa manière : ..."L'enseignant peut parfaitement être "maître après Dieu" dans sa classe, tout en employant le "texte libre", le "dessin libre", la correspondance inter-scolaire, etc..."[34] On se trouve donc avec un maître technicien, que sa formation incite à utiliser les ressources du groupe-classe, mais dont les bases relationnelles sont fondées sur le principe d'autorité.

---

32 G. Ferry, op. cit., p. 82.

33 Georges Lapassade, Groupes, organisations et institutions, Paris, Gauthier-Villars, 1970, p. 168.

34 Michel Lobrot, La pédagogie institutionnelle, Paris, Gauthier-Villars, 1966, p. 202.

3. Le maître et le groupe-classe dans le modèle de libération

Ainsi que l'indique son nom, le modèle de libération veut affranchir l'élève. Cela implique naturellement que le premier stade de cet affranchissement se situe au niveau de la qualité des interrelations avec le maître. Et la notion de libération se posera alors en terme de pouvoir, pouvoir fonctionnel, pouvoir institutionnel. Mais il ne peut être question de remettre ce pouvoir dans les mains d'un autre individu; on comprend qu'il n'y aurait rien de résolu. Le seul élément qui puisse demeurer concerné dans le réseau des interrelations internes de la classe, en dehors du maître et de l'élève -dont nous venons de voir qu'ils ne peuvent être pris en considération- est le groupe-classe. La principale caractéristique du modèle sera donc la place prépondérante réservée au groupe. "L'institutionalisation de la classe par "le groupe maître-élèves" est le projet majeur de la pédagogie institutionnelle."[35]

Dans cette totale remise en cause des rapports qui s'établissent au niveau de la classe, c'est le maître, on le comprend, qui se trouve le plus profondément impliqué : dans ses conceptions, dans ses valeurs, dans sa formation, dans ses fonctions, dans sa personne. "Il faut qu'il détruise lui-même sa propre autorité, qu'il se nie lui-même comme bureaucrate."[36] L'idéal et la bonne volonté ne sauraient

---

35 R. Lourau, op. cit., p. 104.

36 G. Lapassade, op. cit., p. 168.

suffire; il faudra prévoir une formation, une sensibilisation et un entraînement adéquats. "L'enseignant doit être entraîné à sentir la vie affective des groupes."[37] Un changement d'attitudes ne se fait pas spontanément. "L'enseignant non directif aura suivi une formation en profondeur qui l'affirmera dans sa propre conscience de soi avant "d'écouter" les élèves."[38] Le maître devra certainement être initié aux phénomènes de la dynamique de groupe, aux techniques de conduite de réunions, à celles d'animation. La connaissance seule de ces techniques ne sera pas efficace si elle n'est soutenue par une authenticité plus profonde de la personne. "Le travail de groupe ne doit jamais être le camouflage d'une structure qui reste autoritaire."[39] Le professeur se verra donc comme un chercheur, un organisateur, un animateur, un moniteur. Sa seule autorité ne saurait alors lui appartenir que par le groupe. Le groupe ayant le pouvoir, c'est de lui qu'étudiants et professeur reçoivent leurs fonctions.

D'ailleurs, la question de l'appartenance du maître au groupe-classe ne devrait pas se poser.

> En termes de dynamique des groupes, maître et élèves appartiennent au même groupe - la classe - de même que les membres d'une famille, tout différents que soient leurs rôles, appartiennent à un même groupe - la famille. Le professeur est un membre du groupe bien qu'il ait un rôle spécial, celui de "leader".[40]

---

37 A. de Peretti, op. cit., p. 192.

38 H. Portnoy, op. cit., p. 160.

39 G. Ferry, op. cit., p. 138.

40 E.-L. Herbert, dans A.R.I.P., op. cit., p. 202.

Mais les auteurs ne sont pas toujours aussi clairs et aussi affirmatifs quant à la place de "leader" que doit occuper le maître à l'intérieur du groupe-classe. Certains, comme Etienne Verne, lui refusent un statut "à part", ou spécial : "Concrètement, il se refuse à prendre des décisions à la place du groupe. Il devient lui-même membre du groupe quel qu'il soit au même titre que les autres membres sans même que subsiste à son égard une relation privilégiée."[41] Si la question d'appartenance au groupe ne se pose pas, la question de l'esprit de cette appartenance est importante, comme le souligne Robert Gloton :

> Pourquoi le maître ne devrait-il pas lui aussi trouver sa place dans le groupe ? Dans ce cas, l'authenticité de son attitude n'est-elle pas indispensable, et la lucidité de rigueur, pour y accéder ?"[42]

La qualité de la personne du maître redevient donc essentielle, mais envisagée sous un autre angle que dans le modèle charismatique.

En poussant jusqu'au bout la logique du modèle d'affranchissement, on ne peut manquer, puisqu'on insiste sur l'action du groupe-classe comme médiation de l'acte pédagogique, de vouloir lui accorder davantage de pouvoir décisionnel, davantage de pouvoir politique. Au groupe la responsabilité de trouver ses propres institutions; de cette conception surgissent les notions d'autogestion, de pédagogie institutionnelle.

---

41 Etienne Verne, Faut-il encore éduquer les jeunes ?, dans la revue Orientation, octobre 1967, no 33, p. 47.

42 Robert Gloton, A la recherche de l'école de demain, Paris, Armand Colin, 1970, p. 219.

> La pédagogie institutionnelle se définit donc par la possibilité laissée au groupe entier -enseignants et enseignés- de se trouver des institutions satisfaisantes, grâce et non pas malgré, grâce aux initiatives divergentes des participants.[43]

Selon Michel Lobrot, pour qu'un groupe puisse s'autogérer "... il suffit que le Pouvoir renonce à son attitude de pouvoir et accepte seulement le mode de participation voulu par la Collectivité."[44] On peut constater, en résumé, que, pour nouveau qu'il soit, le rôle dévolu au maître dans ce troisième modèle n'en est pas moins exigeant, bien au contraire.

Il vaut la peine, dans ce cas, de poursuivre davantage la description de la position du maître dans le groupe-classe. Il faut d'abord constater l'évidence de sa présence adulte : "... un groupe autogéré, dans lequel il y a toujours de toute façon un adulte différencié, l'enseignant..."[45] Une deuxième évidence est celle de son savoir -à entendre dans le sens le plus large du terme, c'est-à-dire l'ensemble de ses connaissances expérientielles autant qu'académiques et professionnelles-. "La séparation entre enseignants et enseignés est un fait. Nous nions cette séparation. Nous nions la supériorité de fait de ceux qui savent et voulons faire comme s'ils ne savaient pas."[46] Une troisième évidence est celle de son pouvoir.

---

43 Louis Schorderet, La pédagogie institutionnelle : concession à la démagogie, ou utopique révolution ?, texte d'une conférence prononcée le 18 octobre 1971 à l'Institut d'études sociales de Genève, p. 6.

44 M. Lobrot, op. cit., p. 215.

45 Idem, ibid., p. 220.

46 Idem, ibid., p. 235.

"Nous dirons donc que l'enseignant détient effectivement le Pouvoir dans sa classe, au sens politique du terme. Mais précisément l'enseignant qui pratique l'autogestion renonce à tout Pouvoir de ce genre."[47] En renonçant à l'exercice du Pouvoir, le maître non seulement se met à l'épreuve lui-même, mais encore éprouve les élèves dans leur conditionnement aux rôles de la pédagogie traditionnelle. Car en effet "...L'enseignant est attendu et espéré comme un enseignant, c'est-à-dire qu'on compte qu'il "prendra les choses en mains". La déception en face de son silence est immense."[48] Cet effort de contrainte, d'attitude délibérée de non intervention, qu'il est demandé au maître d'accomplir est réel : "... il est parfois bien difficile de ne pas manifester son opinion, surtout quand elle est sollicitée et davantage encore quand on pourrait avoir l'impression qu'en participant à la discussion on ferait gagner bien du temps."[49] D'une certaine façon, le maître se trouve donc dans la situation de devoir nier ce qui, justement, traduisait sa valeur : Savoir et Pouvoir.

A bien y regarder, cependant, on pourrait plutôt constater un déplacement des critères valorisants : Savoir et Pouvoir gagnent en réalité et en authenticité dans les interrelations entre le maître et le groupe ce qu'ils perdent de formel issu des fonctions traditionnelles; il lui reste des tâches à accomplir, elles sont différentes.

---

47 M. Lobrot, op. cit., p. 230.

48 Idem, ibid., p. 226

49 Daniel Le Bon, dans A.R.I.P., op. cit., p. 123.

> Que devient l'enseignant dans ce système ? Il n'est pas exclu ou absent, comme dans une pédagogie de "laisser-faire", mais il intervient dans le cadre et selon les modalités fixées par les élèves. Il devient un instrument au service des élèves qui peuvent, selon les cas, l'utiliser peu ou au contraire lui demander de faire des exposés, de préciser certains points, d'entrer dans des discussions avec eux, etc... Le principe est qu'il se contente de répondre à la demande des élèves.[50]

On trouve donc la notion d'auto-gestion dans cette description du groupe-classe. La responsabilité du maître n'est donc plus celle de "faire travailler les élèves" et de les diriger, mais elle devient celle de pouvoir et savoir oeuvrer utilement au sein du groupe, selon le statut qui lui aura été attribué.

> L'enseignant est intégré dans le groupe-classe, mais il est intégré selon un certain statut - le seul qu'il puisse avoir s'il ne veut pas rétablir l'ancien statut. Ce statut est différent de celui des élèves. Les initiatives viennent nécessairement des élèves et d'eux seuls.[51]

Selon Michel Lobrot, dans un groupe auto-géré, on peut classifier en trois genres principaux les types d'interventions demandées au maître. Elles peuvent être souhaitées au plan de l'analyse; non pas analyse des comportements individuels, mais analyse d'animation, de type "miroir", en renvoyant au groupe l'image de son fonctionnement. Un deuxième genre d'interventions se situe sur le plan organisationnel, sous forme de propositions ou de conseils. Enfin, le maître peut intervenir au plan des contenus en livrant des idées, des informations,

---

50 M. Lobrot, op. cit., p. 203.

51 Idem, ibid., p. 204.

en aidant à faire le point sur certaines questions; "... il ne refuse pas de dire ce qu'il sait ou ce qu'il a lui-même appris ou ce qu'il pense."[52]

L'image du maître dans ses interrelations avec le groupe acquiert des dimensions nouvelles : "Le professeur n'incarne plus les buts et les exigences du travail. Il se refuse à influer sur les décisions, à assumer la responsabilité de la progression, à évaluer le travail accompli par le groupe."[53] Mais le refus du maître n'est pas un refus de présence et d'aide, ni un refus de connaissances.

> En tant que conducteur-participant, le maître fera prendre conscience à la classe du fait que le travail scolaire est en même temps nécessaire institutionnellement, et permet à une créativité commune de s'exercer; il montrera qu'il accepte l'engagement des élèves en s'engageant lui-même délibérément, avec toute sa personnalité, de manière à être accepté lui-même tel qu'il est; il fera régner une atmosphère socialement permissive, dans laquelle le groupe percevra ses zones de responsabilité et de liberté, posera lui-même les problèmes fondamentaux, décidera de ses buts.[54]

Le maître acceptera aussi, naturellement, de mettre à la disposition du groupe ses connaissances techniques professionnelles en terme de méthodologie et de didactique.

> Texte libre, imprimerie scolaire, correspondance inter-scolaire, verront leur couronnement et leur clé de voûte dans la coopérative, ébauche du conseil de classe permanent ou périodique, tel qu'il apparaît, depuis quelques années, chez les dissidents du mouvement [Freinet].[55]

---

52 M. Lobrot, op. cit., p. 203

53 G. Ferry, op. cit., p. 89

54 J-Cl. Filloux, op. cit., p. 62

55 R. Lourau, op. cit., p. 159.

Mais ce type d'assistance ne représente pas l'apport le plus essentiel. Son savoir et son état d'adulte lui permettent de remplir une fonction ignorée dans les autres modèles, la fonction d'élucidation, que Jean-Claude Filloux décrit en ces termes :

> C'est ainsi que le maître, selon les moments, coopérera à l'établissement des méthodes pour résoudre les problèmes, apportera des informations didactiques, ou exercera une fonction importante, dont nous n'avons pas encore parlé, qui est la fonction d'élucidation.
>
> En quoi consiste cette fonction ? Essentiellement à faire prendre conscience au groupe de ce qui se passe dans le groupe du point de vue psychologique, c'est-à-dire du point de vue des émotions, des sympathies et des antipathies, etc...[56]

Pour conclure, on empruntera à Gilles Ferry cette page qui semble résumer adéquatement l'image de ce "nouveau" maître, membre du groupe-classe, tel qu'il est proposé par le modèle d'affranchissement :

---

56 J-Cl. Filloux, op. cit., p. 62

Cette redistribution des rôles entre le maître et les élèves est susceptible de modalités très diverses selon la nature de l'enseignement considéré, le volume de la classe, l'âge des élèves, la personnalité du maître. On peut admettre par exemple que le maître se borne à apporter des informations sur la question mise à l'ordre du jour, mais qu'il n'intervient en aucune façon dans l'organisation du travail et les procédures. Il laisse aux élèves le soin de régler et d'observer les activités, de choisir les exercices, d'assurer la participation de tous et d'observer le déroulement de la séance. Il intervient à la demande des élèves pour traiter tel ou tel point, pour lire un texte, pour exprimer un avis. Ou bien le maître prend en mains la conduite de la classe qu'il assure, comme peut le faire un président dans un congrès, sans prendre part au fond du débat. Il stimule les participations, sollicite les apports et les ordonne, invite le groupe à respecter l'ordre du jour et à atteindre les objectifs qu'il s'est fixé. Cette fonction de facilitation peut d'ailleurs être exercée par le maître non pas lorsqu'il l'aura décidé lui-même, mais lorsque la classe en aura décidé ainsi avec lui. Ou bien le maître peut laisser aux élèves le travail d'information et d'élaboration (production) ainsi que l'animation de la séance (facilitation) et n'intervenir que pour faire prendre conscience au groupe des phénomènes psychologiques qui ont gêné ou favorisé sa progression (régulation). Il peut encore s'en tenir au rôle d'observateur. Dans tous ces cas la collectivité des élèves assure pour une bonne part la marche de la classe. Il ne s'agit pas ici de ces fonctions très formelles du type "chef de classe", qui n'est qu'une délégation de pouvoir dans un domaine très restreint, mais d'un partage réel de responsabilités répondant à un souci fonctionnel.[57]

4. Tableau récapitulatif

Dans le modèle charismatique, la relation entre le maître et le groupe ne semble pas avoir d'autres sources que la soumission; soumission à la fonction, soumission à l'exemple. Il s'agit d'un rapport fondé sur le concept d'autorité, et celle-ci ne vaut que par ce que vaut le maître. L'existence du groupe-classe fait partie des

---

57 G. Ferry, dans A.R.I.P., op. cit., p. 27

circonstances de l'enseignement, au maître de savoir résoudre ce problème professionnel. A lui de savoir jeter des ponts par-dessus la distance qui le sépare du groupe, à lui surtout d'être garant du bon enseignement que doit recevoir le groupe des élèves; celui-ci ne représentant, en fait, que l'ensemble des dialogues particuliers établis entre le maître et chacun des élèves.

Le modèle d'ajustement voit dans les interrelations maître-groupe-classe un des éléments de la situation pédagogique. En bon technicien, et en connaisseur des sciences humaines, le maître saura reconnaître cet élément et en tirer parti en vue d'une action pédagogique efficace. La décision d'entreprendre cette action, des formes qu'elle prendra, des objectifs qu'elle visera, et son évaluation, demeurent du domaine réservé à l'autorité et à la compétence du maître. Il détient un pouvoir de fait, et son autorité s'appuie sur son savoir-faire. Par exemple, il saura utiliser l'élément groupe-classe pour les apprentissages et le développement social des élèves.

Le modèle de libération est celui qui semble exiger le plus d'efforts personnels de la part du maître. Il doit se nier dans son rôle traditionnel, accepter de remettre le pouvoir dans les mains du groupe, consentir à recevoir de la classe son mandat et son statut. Le maître doit connaître, et développer, toutes les techniques de communication et d'animation de groupe. Il doit mettre à la disposition du groupe-classe, par son institutionnalisation et pour sa réalisation, les conséquences des faits le concernant dans ce groupe :

sa présence d'adulte, son savoir, ses qualités personnelles. Il lui faut assumer des fonctions nouvelles, et surtout être capable de les assumer. Avec, et dans le groupe-classe, le maître se trouve dans un rapport égalitaire face au Pouvoir, dans un rapport d'aide face à la connaissance.

CHAPITRE VII

LE MAITRE ET L'ECOLE-INSTITUTION

S'il est relativement facile de localiser le maître dans le réseau des interactions internes à la classe -comme on a pu le constater dans les chapitres précédents- il devient beaucoup plus difficile de le situer dans le réseau des interactions externes à la classe. Entre les quatre murs d'une salle de cours, et en action au milieu d'un groupe d'élèves, le maître présente des dimensions faciles à cerner; dans le cadre de l'institution scolaire il ne trouve plus que difficilement sa place. Cela peut relever, peut-être, d'une position ambiguë : le maître est-il au service de sa vocation, de son enseignement, ou bien se trouve-t-il au service de sa tâche, de son institution ? Quel est son véritable employeur : son élève ou son directeur ? Il est vrai qu'il est difficile de servir deux maîtres à la fois.

C'est pourquoi, sans doute, il semble possible de distinguer au moins deux faces à ce maître dans l'institution, selon que l'on adopte la vue du maître dans l'école, ou la vue de l'école sur le maître. En d'autres termes, selon que l'on accorde préséance à l'individu ou à l'institution. Mais en réalité on doit constater que l'un n'existe pas sans l'autre. Ainsi que le constate Georges Lapassade :

> L'école est une institution sociale régie par des normes concernant l'obligation scolaire, les horaires, l'emploi du temps, etc... Par suite, l'intervention pédagogique d'un enseignant (ou d'un groupe d'enseignants) sur des enseignés se situe toujours dans un cadre institutionnel : la classe, l'école, le lycée, la faculté, le stage.[1]

Comme il est vrai que l'école vaut aussi par l'excellence de ses maîtres. L'auteur établit d'ailleurs une différence entre les "institutions pédagogiques internes" -la classe- et les "institutions pédagogiques externes" -dont font partie le groupe scolaire auquel appartient la classe et le système scolaire-. Distinction qui se trouve encore renforcée par ces considérations au niveau des tâches : "L'activité enseignante est formatrice; elle "transforme" des objets d'intervention (les enfants). L'activité bureaucratique ne transforme rien; elle contrôle la transformation"[2] Voici donc consacrés en même temps les différences et les liens entre l'institution scolaire et le maître. Aujourd'hui davantage étudiés et mieux définis, ces deux termes font ressortir davantage leurs contrastes.

Les caractères les plus apparents de l'institution semblent être les normes, les structures et les valeurs. "...l'institution affirme des valeurs, pose des règles auxquelles il faudra se soumettre et qui retentiront sur les comportements particuliers, jusqu'à les niveler et les équarrir, pour les réduire à l'uniformité."[3] Les attentes de

---

1 Georges Lapassade, Groupes, organisations et institutions, Paris, Gauthier-Villars, 1970, p. 152.

2 Idem, ibid., p. 154.

3 Jacques Ardoino, dans la préface de La pédagogie institutionnelle (Michel Lobrot), Paris, Gauthier-Villars, 1966, p. XXV.

l'institution et du maître peuvent sembler alors inconciliables -toujours le maintien d'une situation ambiguë- lorsque André de Peretti note : "Il importe que l'enseignant se sente relativement libre au sein des structures et non pas dépendant."[4] Comment, en effet, parvenir à définir les limites entre la conscience des besoins de l'acte éducatif, l'autonomie du maître, le respect des besoins de l'élève, et la soumission aux valeurs et aux exigences de l'institution scolaire?

D'autant plus que le maître, ainsi que le note Jacques Ardoino au sujet de l'individu face au groupe, "... en tant que "personne", en tant que "membre du groupe" ou en tant qu'"être social" se trouve "rétréci" à sa seule fonction et par conséquent, immanquablement "aliéné"."[5] Si l'on considère la forme bureaucratique de l'institution, comment aussi ne pas accorder d'attention à cette remarque de Michel Lobrot : "Cette bureaucratie a tendance à considérer tout employé uniquement comme un automate qui remplit uniquement une certaine fonction."[6]

Les attitudes et les comportements d'un maître ne semblent donc pas pouvoir être indépendants des valeurs et des structures de l'institution.

---

4 André de Peretti, Les contradictions de la culture et de la pédagogie, Paris, Epi, 1969, p. 135.

5 J. Ardoino, op. cit., p. XXII.

6 Michel Lobrot, La pédagogie institutionnelle, Paris, Gauthier-Villars, 1966, p. 272.

> Ce qui décide du caractère autoritaire ou démocratique de l'intervention de l'enseignant dans le champ pédagogique, ce ne sont pas en premier lieu les traits de sa personnalité, la nature de ses attitudes, ni même ses intentions personnelles, ses convictions théoriques ou son système normatif, ce sont en réalité les structures qui déterminent le cadre de son intervention et dans lequel il exerce sa fonction.[7]

Même si cette affirmation peut faire l'objet d'une contestation à la lumière des théories du choix vocationnel -les tendances profondes d'un individu ne le conduisent-elles pas à choisir justement des fonctions sociales propres à les satisfaire- il faut en retenir qu'elle met en évidence les liens existant entre les formes d'un enseignement et l'institution qui le contrôle, par le biais de l'enseignant. Comme le souligne encore Harold Portnoy, mais en introduisant davantage de nuances dûes à l'intervention de plusieurs facteurs : "L'enseignant a une position influencée par les règlements de l'institution, par sa dynamique intérieure, par la demande inconsciente des élèves, par son rôle particulier dans la classe."[8]

Les exigences de l'institution vis-à-vis du maître, en termes de valeurs et d'attitudes, ne datent d'ailleurs pas seulement d'aujourd'hui. Comme le rapporte Emile Planchard[9], le mouvement de l'Education Nouvelle lui-même avait des exigences implicites : d'attitudes

---

7 Etienne Verne, Faut-il encore éduquer les jeunes?, dans la revue Orientation, Paris, Ligel, oct. 1969, no 32, p. 47.

8 Harold Portnoy, Demain la pédagogie, Paris, Magnard, 1969, p. 117.

9 Emile Planchard, Introduction à la pédagogie, Louvain, Nauwelaerts, 1966, pp. 160-161.

parentales, puisque le principe no 2 s'exprime ainsi : "L'Ecole Nouvelle est un internat d'atmosphère aussi familiale que possible, ce milieu étant seul capable de permettre une éducation intégrale." D'attitudes religieuses, mais neutres, puisque le principe no 29 se lit comme suit : "La plupart des écoles nouvelles observent une attitude religieuse sans sectarisme et pratiquent la neutralité confessionnelle."

Il est vrai également que le maître ne dispose pas de la liberté d'accepter ou de refuser les valeurs et les normes de l'institution. Il n'a pas, par exemple, le pouvoir légal de renoncer à son Pouvoir. "L'Autorité supérieure, en effet, n'admet pas qu'un enseignant agisse ainsi. Elle entend au contraire que l'enseignant garde son Pouvoir, et elle le sanctionne s'il ne le fait pas."[10] Autant que les parents, et peut-être davantage que les élèves, le maître se trouve soumis à certaines conditions formelles de l'institution. "Etudiants, parents et même professeurs pensent aux examens, aux programmes qu'il faut connaître, bien plus qu'au véritable but de l'éducation."[11]

Et tout ceci conduit finalement l'enseignant à ressentir ces positions ambiguës comme fort inconfortables et peu sécurisantes. Avec René Lourau il en arrive à se poser cette question :

---

10 M. Lobrot, op. cit., p. 230.

11 F. Lerbert, Introduction à une pédagogie démocratique, Paris, Ed. Le Centurion, 1971, p. 99.

> Qu'on sache seulement qu'une bonne partie de ma demande pédagogique peut être formulée comme suit : comment répondre à la demande de l'institution dans laquelle je travaille, à savoir institutionnaliser une idée de la culture que je récuse, sans pour autant tomber dans la trappe démagogique ouverte sous les pas de tous ces professeurs qui passent leur temps à dévaloriser, aux yeux des élèves, l'enseignement qu'ils persistent à leur fournir?[12]

Le dilemne mis ici en évidence, et dans lequel se débattent tous les enseignants conscients de leur rôle, est de savoir si un véritable éducateur peut le demeurer en abandonnant toutes ses valeurs, sans jugement critique, au profit de celles de l'institution au sein de laquelle il oeuvre.

Le maître, au sein de l'institution scolaire, se trouve pris au coeur d'un noeud de forces divergentes qu'on peut caractériser comme celles de sa personnalité propre, celles des dynamiques particulières et collectives des élèves qu'il rencontre, et celles qui émanent de l'institution comme telle. "Les programmes et instructions diverses s'ajoutent au contenu institutionnel du statut d'enseignant, sauf dans le supérieur et dans certaines classes, dites de transition."[13] Il se trouve à devoir répondre aux exigences de son statut, de son rôle, des besoins et attentes de ses élèves, et ne peut ignorer les siennes propres. Par sa position, en même temps privilégiée et en

---

12 René Lourau, L'illusion pédagogique, Paris, Epi, 1969, p. 110.

13 Idem, ibid., p. 115.

même temps facteur de tensions, "L'enseignant concentre dans ses mains toute l'énergie et toute l'initiative. Il est le Verbe, et il est la Loi. Il est le patron et le Père."[14] A quoi on pourrait ajouter que, traditionnellement, dans sa classe il est tout, dans l'institution il n'est rien. Moteur ici, simple rouage là.

Pourtant certains, dont Edgar Faure rapporté par Charles Fourrier, souhaitent voir le maître davantage témoin d'une "vocation spécialisée" que simple fonctionnaire : "Nous nous acheminons vers un temps difficile à atteindre -car il faut prendre garde à l'utopie- un temps où, dans l'ensemble du corps enseignant, les maîtres ne se classeront pas par une hiérarchie montante ou descendante, mais par une "vocation spécialisée"."[15] Le maître investi d'une mission, pourrait alors procéder au "... choix de certaines vocations particulières, égales en dignité (en italique dans le texte), au sein d'une mission générale unifiée..."[16] La caractéristique du maître pourrait alors devenir "... une valeur qui serait commune à tous les degrés d'enseignement, la valeur pédagogique."[17] Il n'est pas certain toutefois que l'évaluation de cette valeur ne fasse pas que répercuter les divergences entre les besoins de l'éduqué et ceux de l'institution.

---

14 R. Lourau, op. cit., p. 28.

15 Charles Fourrier, Dynamique institutionnelle de l'enseignement, Paris, Librairie Générale de Droit et Jurisprudence, 1971, p. 251.

16 Idem. ibid., p. 252.

17 Idem, ibid., p. 252.

L'étude de l'image du maître telle qu'elle peut apparaître dans ses relations et sa position au sein de l'institution éducative, selon des optiques différentes relevant elles-mêmes de philosophies différentes, et débouchant sur les trois modèles pédagogiques analysés ici, ne devrait pas manquer de fournir des références indicatives sur les orientations conceptuelles de base de ces modèles. Du moins peut-on le souhaiter. Qu'on retrouve, ou non, traces de ces considérations dans les vues sur le maître au sein de l'école-institution, ne peut manquer d'apporter un éclairage particulier sur les trois modèles en question.

1. Le maître et l'école vus dans le modèle charismatique

Par la définition même de son inspiration, le modèle charismatique laisse supposer une identité de vues et de valeurs entre l'enseignant et l'institution au sein de laquelle il est appelé à évoluer. Son action se déroulera dans des structures bien établies et selon des modalités clairement définies. A cause de cela il semble important qu'il soit d'abord conforme à l'image de sa fonction. Cette préoccupation première se retrouvant d'ailleurs dans tous les modèles. Non seulement lui dit-on quoi enseigner, mais encore comment; et l'institution lui remet une part d'Autorité afin de lui permettre d'agir en son nom. Buts, contenus et méthodes de l'enseignement sont définis hors de la présence de l'élève et du maître, mais c'est à ce dernier qu'appartient la responsabilité d'intervenir au mieux de son savoir et de sa formation professionnelle. On peut admettre cependant, avec

Georges Gusdorf, que "On ne devient pas un maître par délégation rectorale ou arrêté ministériel, le jour où l'on a subi avec succès les épreuves du certificat d'aptitude pédagogique, de la licence ou de l'agrégation."[18] Cela n'implique pourtant aucune autre liberté vis-à-vis de l'Institution que celle d'avoir choisi de la servir. "...s'identifier à l'institution, justifier et assumer ses normes, exiger en son nom que les élèves s'y soumettent (...). Ce n'est plus l'enseignant, M. X., qui parle aux élèves, c'est l'institution qui parle par sa bouche."[19] Le maître n'est pas davantage indépendant de l'Institution que ne peut l'être son élève. Ces liens sont souvent mis en évidence par trois types de phénomènes : le climat pédagogique, la confusion des fins et des moyens et la justification de la fonction.

Pour autant que le maître consente à n'être que l'agent délégué de l'Institution, cela signifie une acceptation implicite, et "de facto", des règles instituées. Le climat pédagogique sera donc déterminé en grande partie par les exigences de l'Institution et, à un degré moindre, par les convictions et surtout les attitudes personnelles du maître. Mais la place et la considération qui lui sont accordées au sein des structures ne peuvent manquer d'influencer ses

---

18 Georges Gusdorf, Pourquoi des professeurs?, Paris, Payot, 1966, p. 103.

19 Gilles Ferry, La pratique du travail en groupe, Paris, Dunod, 1970, p. 175.

comportements : être perçu comme un collaborateur, un participant, ou un simple exécutant, ne peut manquer de déterminer chez le maître des réactions correspondantes, lesquelles se répercuteront au niveau de son enseignement. "Il existe un rapport étroit entre le climat de travail des enseignants et la valeur de l'acte pédagogique : il importe en effet que les maîtres vivent eux-mêmes dans un monde de sécurisation s'ils veulent sécuriser leurs élèves."[20]

L'Institution a été originellement conçue comme une organisation devant permettre d'atteindre des fins éducatives proposées par l'ordre social qui l'a instituée. Elle coordonne dans cette intention les activités des éduqués et des éduquants. Mais de même que, dit-on, l'organe a créé la fonction et la fonction a créé l'organe, il semble qu'à l'usage une confusion puisse s'établir entre la fonction et ses raisons d'être. Un maître n'échappera pas toujours à une "déformation professionnelle" qui lui fera trouver une justification à son intervention pédagogique dans les normes et valeurs instaurées par l'institution dont il n'est plus devenu qu'une prolongation.

> Le malheur est que le pédagogue, voué à l'exercice d'une certaine fonction, est tenté de considérer celle-ci comme un absolu. Les programmes, les examens, les certificats et diplômes représentent pour lui des valeurs inconditionnelles hors desquelles il ne saurait y avoir de salut.[21]

---

20 A. de Peretti, op. cit., p. 155.

21 G. Gusdorf, op. cit., p. 22.

A tel point qu'il sera tenté d'évaluer sa réussite ou son échec par des mesures et des critères en rapport plus immédiat avec les modalités qu'avec les objectifs de l'Institution. "Le maître malheureux incrimine les programmes et les méthodes; celui qui réussit attribue sa réussite aux techniques et procédés qu'il met en oeuvre."[22]

Les tendances à ces attitudes ne peuvent être que renforcées par la notion d'autorité qui se trouve rattachée à l'image du maître; autorité de la connaissance, autorité de l'adulte, autorité de la fonction; autorité intellectuelle, autorité morale, autorité institutionnalisée. "L'appareil administratif fournit à celui qui se trouve en situation de maître les moyens d'imposer une autorité qui se donne à elle-même ses propres critères ... "[23] Ce n'est pas pour rien qu'à Georges Gusdorf échappent ces lignes : "Maître absolu de droit divin, l'instituteur détient l'autorité plénière et l'omniscience."[24] Et Robert Dottrens d'introduire cette nuance : "L'autorité dévolue à la fonction peut s'acquérir. Il est des éducateurs qui l'ont reçue en don : ils peuvent dire sincèrement : je ne fais jamais de discipline."[25] L'auteur s'empresse ensuite d'énumérer toute une série de facteurs desquels, selon lui, dépend cette autorité dont il semble qu'elle illustre le mieux la fonction du maître :

---

22 G. Gusdorf, op. cit., p. 42.

23 Idem, ibid., p. 123.

24 Idem, ibid., p. 48.

25 Robert Dottrens, La crise de l'éducation et ses remèdes, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1971, p. 27.

"Ceux qui n'arrivent pas à acquérir cette Autorité-prestige sont inaptes à la fonction enseignante : ils devraient changer de métier."[26]

Le maître formé dans l'optique de ce modèle ne trouvera forcément sa satisfaction qu'en une stricte observance des règles et une conformité la plus précise possible à l'image de son rôle :

> Le cas est net pour l'enseignant : il ne justifie sa place et n'assure sa carrière dans la hiérarchie administrative que dans la mesure où il fait ce genre de travail et le fait bien, où il se soumet aux programmes, où il satisfait l'inspecteur.[27]

Pourtant le doute n'est pas absent de ce modèle et cela peut sembler heureux. Il peut se déceler dans ces deux remarques de Georges Gusdorf: "Mais les programmes officiels ont tort; ils ignorent que la pédagogie est d'abord un mystère."[28] "Et chacun voit sans peine qu'un professeur dont tout l'effort et toute l'ambition se limiteraient à la fabrication de bons élèves aussi nombreux que possible ne serait pas un maître authentique."[29] Le maître s'efforcera donc de répondre aux exigences de sa fonction, mais cela ne devrait pas exclure chez lui assez de lucidité pour une évaluation objective de la situation.

---

26 R. Dottrens, op. cit., p. 27.

27 G. Lapassade, op. cit., p. 161.

28 G. Gusdorf, op. cit., p. 43.

29 Idem, ibid., p. 57.

2. Le maître et l'école vus dans le modèle d'ajustement

Les objectifs déclarés, et visés, par ce modèle doivent logiquement conduire à remettre au maître une plus grande part de responsabilité quant à son intervention pédagogique dans la classe. Il y aurait en effet beaucoup d'inconséquence à adopter ce modèle au niveau des interrelations institutionnelles alors qu'il prétend, comme son nom l'indique, être justifié par un souci d'ajustement à l'élève. Or il est évident que celui-ci n'existe essentiellement, et pédagogiquement parlant, que dans le cadre du groupe-classe et de ses interactions avec le maître.

Il peut exister deux explications au fait que très peu d'auteurs s'attachent à déterminer la situation du maître vis-à-vis de l'école-institution dans le modèle d'ajustement. Soit qu'il soit admis implicitement que sa fonction diffère peu, au niveau de son statut, de celle de son collègue du modèle charismatique, soit que simplement les conceptions du modèle d'ajustement s'accommodent mal de l'existence d'une école-institution. "Il importe moins, évidemment, d'établir ici des programmes que de trouver des professeurs aptes à guider les jeunes, grâce à leur capacité de sympathie, à leur sens de l'humour et à leur propre équilibre psychique."[30]

Le maître intervient moins comme un délégué de l'Institution qu'ainsi qu'un guide éclairé mettant ses ressources au service de

---

30 Georges Bastin, L'hécatombe scolaire, Bruxelles, Dessart, 1966, p. 197.

l'élève. "On attend donc du professeur qu'il enseigne, qu'il conseille, qu'il évalue les capacités des élèves, qu'il décide des thèmes à traiter, des progressions à suivre, des procédures de travail. On adopte sans contestation ses normes et ses jugements."[31] Son autorité semble devoir découler de son savoir-faire, et elle semble devoir être reconnue autant par les élèves que par l'Institution.

Au lieu de se mettre au service de l'école-institution, déjà le maître se met au service de sa tâche et de ses élèves. C'est peut-être ici qu'on peut le mieux trouver la transition entre le modèle traditionnel et le modèle institutionnel. "Le maître, dit Cousinet, n'est plus un enseigneur, il n'est plus même un éducateur, il doit se borner à procurer à l'enfant le milieu où il puisse se développer dans les conditions les plus favorables, c'est-à-dire à organiser l'école."[32] L'inspiration profonde de ses démarches n'est déjà plus fondée sur l'autorité, mais sur le souci et le respect de l'élève. L'enseignant demeure maître de ses interventions, -ou du refus de ses interventions-, mais l'orientation de ces dernières tendent à libérer l'élève et le groupe-classe du carcan des normes et des valeurs pré-établies. "Mais la démarche non directive peut être la négativité introduite dans l'institution comme révélateur de ses contradictions habituellement cachées par des stéréotypes sécurisants."[33] On peut peut-être trouver

---

31 Gilles Ferry, op. cit., p. 140.

32 Idem, ibid., p. 88.

33 Idem, ibid., p. 148.

dans cette dernière remarque une autre explication au manque de considérations de la position du maître dans l'institution. Elle permet aussi d'assurer la transition dans la pensée pédagogique et de mieux comprendre l'émergence du troisième modèle soumis ci-après.

3. Le maître et l'école vus par le modèle de libération

Assez curieusement, il semblerait que le mouvement de la pédagogie institutionnelle, dont le souci avoué est celui de l'affranchissement de l'individu, psychologiquement et socialement, revienne à l'analyse des modalités de l'intervention pédagogique. Il s'agirait en fait d'un déplacement du Pouvoir. Le centre des prises de décisions n'appartenant plus, ni à l'Institution, ni à l'enseignant, la position de ce dernier apparaît comme beaucoup plus confuse; à un point tel, qu'à la limite on pourrait même mettre en doute la nécessité de sa présence. L'élève, en effet, et le groupe-classe, et le savoir, et la société, existent au-delà du maître, et sans lui. Il s'agit alors, d'abord d'une profonde remise en question de son rôle, ensuite d'une redéfinition de l'éducation. La justification, la validité, les modalités de l'intervention pédagogique, doivent être abordées selon des approches résolument et suffisamment nouvelles pour qu'on puisse se demander s'il s'agit encore d'un enseignement et non pas, plutôt, d'une nouvelle approche éducative. Les questions apparaissent beaucoup plus nombreuses

que les réponses. "Avec le travail de groupe, le rôle du professeur est remis en question (et corrélativement le rôle de l'élève) : qu'est-ce qu'un professeur? Qu'est-ce qu'enseigner?"[34]

On peut constater que la remise en question de la fonction professorale ramène celle-ci au niveau du groupe-classe et se préoccupe peu de sa place dans l'école-institution. Ce "retour aux sources" semble d'ailleurs entrer naturellement dans la logique du mouvement de la pédagogie institutionnelle puisque celui-ci prétend remettre au groupe le pouvoir de choix et de décision. C'est le groupe qui instaure la pédagogie, et non plus l'école, ni même le maître. "Le mouvement de la pédagogie institutionnelle qui se développe actuellement en France avec l'autogestion éducative constitue une contestation de la domination pédagogique."[35] La question pourrait alors être posée de savoir si c'est la domination pédagogique elle-même qui est contestée, ou le détenteur de celle-ci. Apparemment il ne semblerait pas que la notion du Pouvoir soit mise en cause, mais simplement les titres de propriété du pouvoir. Des mains de l'Institution et de celles du maître, ils passeraient dans celles, non de l'élève, mais du groupe.

---

34 G. Ferry, op. cit., p. 141.

35 G. Lapassade, op. cit., p. 163.

> Le mouvement de la pédagogie institutionnelle cherche à répandre à l'intérieur de l'Ecole réelle un nouveau mode de fonctionnement et des rapports humains non-bureaucratiques. L'enfant devient centre de décision, ou plutôt le groupe se prend lui-même en main et tend vers sa propre autogestion. Le pédagogue, intronisé par l'"Institution externe" garde naturellement cette intronisation, mais il cesse effectivement de jouer le jeu correspondant à sa fonction. Il se nie lui-même comme Pouvoir et comme Bureaucrate. Il refuse de prendre les décisions à la place du groupe. Cela ne veut pas dire qu'il se met en dehors du groupe.[36]

On devrait donc en tirer la conclusion que l'Institution n'est pas l'école, ou le système scolaire, mais le groupe. La position et la fonction du maître devront donc être définies par rapport à cette "Institution-groupe". Laquelle, comme l'"Institution-école", témoignera de son existence par des structures et des valeurs qui lui seront propres.

> La voie a été ouverte ici par la pédagogie institutionnelle : des formules de participation ou d'autogestion peuvent être trouvées. Elles consistent pour une unité pédagogique à se donner des institutions internes grâce auxquelles les élèves se trouvent réellement associés à la détermination des objectifs, des procédures et des moyens de contrôle de leur formation.[37]

L'école étant devenue -ou redevenue- la classe, quel est alors le statut envisagé pour le maître dont, assez curieusement d'ailleurs, la présence n'est pas contestée?

---

36 G. Lapassade, op. cit., p. 164.

37 G. Ferry, op. cit., p. 176.

> Il reçoit un nouveau statut qui lui est conféré par le groupe, et ce statut nouveau lui permet réellement de communiquer, de dire ce qu'il sait, de livrer des informations qu'il détient. Il peut commencer à entrer vraiment en inter-action avec les autres membres du groupe, ce qu'il ne pouvait faire autrefois, il peut commencer à donner une formation.[38]

Quant à ses relations avec l'école-institution, elles sont peu précisées dans ce modèle; il paraîtrait que les relations devront plutôt s'établir entre le groupe et l'école. La contestation de la domination pédagogique est aussi la contestation de l'Autorité et de la contrainte [pédagogique?]. "L'Intronisation" officielle demeure, mais le professeur refuse d'y trouver prétexte à exercer le Pouvoir. "Ce refus recouvre une attitude nuancée qui est obligée de tenir compte du cadre de l'école. Il y a certaines contraintes qui ne dépendent pas du maître mais que le maître est chargé d'exercer. C'est ainsi que, même dans une classe non-directive, on ne peut quitter l'école à n'importe quel moment, de même, le maître est gardien du matériel à la disposition de la classe."[39] Il faudrait admettre que, d'une certaine façon, une partie des fonctions traditionnelles du maître puissent être partagées avec le groupe. "L'enseignant n'absorbe pas en lui-même toutes les activités d'information et de gestion : mais il les organise et les distribue avec les enseignés."[40]

---

38 G. Lapassade, op. cit., p. 164.

39 Robert Gloton, A la recherche de l'école de demain, Paris, Armand Colin, 1970, p. 222.

40 A. de Peretti, op. cit., p. 15.

On peut donc noter, en même temps que le refus d'une position traditionnelle d'autorité, un souci de partage et de participation du maître à la vie du groupe. L'intention de ces attitudes peut se percevoir comme une autre sorte de contrainte : l'obligation pour le groupe d'assumer la situation pédagogique, et celle de voir dans le professeur l'image d'un collaborateur, d'un participant à part entière.

> Le professeur "inutile" n'est-il pas plus encombrant et plus castrateur que le professeur conventionnel? S'il s'abstient de contraindre à exécuter des tâches définies, il contraint bien plus profondément en instituant une situation contraignante.[41]

Le professeur n'impose plus une autorité et des objectifs dont il est détenteur par délégation institutionnelle des pouvoirs, mais il impose sa présence et, par celle-ci, témoigne d'une situation pédagogique. Ceci peut expliquer pourquoi, d'une part, sa présence n'est pas contestée, et d'autre part pourquoi, au contraire, elle demeure indispensable; elle devient comme un catalyseur qui provoque la réaction, mais sans l'interférer. Par l'abolition volontaire et consciente d'un statut qui le sépare de ses élèves, le maître se place résolument sur le même plan qu'eux vis-à-vis de l'école-institution.

> On remarque que tout ce qui tend à séparer la demande individuelle de l'enseigné et la demande de l'institution peut tendre, inversement, à rapprocher le statut de l'enseignant de celui de l'enseigné, en ce sens que la plupart des règles institutionnelles échappent aussi bien à la décision du "maître" qu'à celle de l'élève.[42]

---

41 G. Ferry, op. cit., p. 184.

42 R. Lourau, op. cit., p. 124.

Mais en prenant ainsi ses distances par rapport à l'institution qui l'a institué, le maître pose le problème de son nouveau rôle.

> Comment l'enseignant peut-il articuler son nouveau rôle avec son statut de professeur institué par une autorité supérieure, par une "institution externe"? Quelle intervention peut être la sienne en face des comportements du groupe ou des individus déterminés par les examens, programmes extérieurs, etc...? Comment doit-il intervenir pour harmoniser les décisions du groupe avec les exigences de l'institution externe?[43]

Ce sont les réponses à ces questions qui manquent encore de précision. La tentation peut être forte de les formuler de façon très idéaliste, mais actuellement encore trop éloignée des réalités : "Nous verrions assez bien une école dans laquelle les élèves s'agrégeraient librement autour des enseignants et resteraient auprès d'eux le temps qu'il leur plairait, feraient avec eux ce qu'ils auraient envie de faire, se sépareraient d'eux quand ils le voudraient."[44] La notion même de Pouvoir serait éliminée : "... l'autogestion est un système qui consiste à abolir tout Pouvoir au sein de la classe, ou, d'une manière générale, au sein de la cellule sociale considérée."[45]

Corrélativement se poserait, bien entendu, la question de la position du maître -et du groupe-classe- au sein de l'école-institution. Elle ne saurait manquer d'être considérée comme un élément de

---

43 M. Lobrot, op. cit., p. 123.

44 Idem, ibid., p. 257.

45 Idem, ibid., p. 231.

déséquilibre au milieu des structures établies. "Créer, sans le vouloir, un champ de contestation car l'expérience est connue par l'administration, par les autres pédagogues, par le public. Il devient, d'une certaine manière, un agitateur."[46] Pourtant, les vues de la pédagogie institutionnelle, tout utopiques qu'elles puissent paraître dans le contexte actuel, ne sauraient-elles pas apporter une nouvelle grandeur à la personne de l'enseignant, et par là même, à sa fonction au sein de l'institution?

> ... la personne ne peut être elle-même, en tant que personne humaine, autonome, que dans la mesure où elle a élucidé à travers la médiation de la tâche, ou plus généralement de l'action, le problème de ses interactions, de ses appartenances ou de ses affiliations nécessaires, et dans celle où l'institution lui permet d'être suffisamment; réciproquement, l'institution ne peut rester humaine et vivante que dans la mesure où les personnes la maintiennent en vie en l'assumant et en la contrôlant.[47]

Cette forme de revalorisation de l'Institution par la personne -et réciproquement- va bien au-delà, dans ses exigences vis-à-vis d'un maître, que la simple possession d'un diplôme attestant d'études réussies dans un champ d'activités professionnelles. Le maître doit encore s'impliquer et contribuer personnellement :

---

46 G. Lapassade, op. cit., p. 172.

47 J. Ardoino, op. cit., p. XXX.

> ... volonté de changement et foi dans une nouvelle éducation. C'est dire que pour de telles expériences le recrutement des maîtres doit reposer sur un volontariat total et sans arrière-pensée : il résulte au départ d'un engagement personnel libre et sans équivoque auquel il doit pouvoir être mis fin si, à l'expérience, il apparaît que le travail ne convient pas à l'intéressé ou que celui-ci ne répond pas aux exigences de l'entreprise. A l'expérience, cette exigence du volontariat sans équivoque a été reconnue comme une condition fondamentale du succès.[48]

Mais n'est-ce pas là l'indication d'une condition essentielle pour la réussite de n'importe quel enseignant?

Nous voyons donc s'établir, dans ce troisième modèle, un nouveau type de relations entre le maître et l'école-institution. Non seulement son statut est-il changé, mais encore la justification de ses fonctions et les objectifs de ses interventions. L'ultime problème qui se pose alors n'en est plus un d'acceptation ou de refus, mais de conscience et de réalisme pédagogiques. Et il ne se pose plus au niveau des structures, mais au niveau de la personne.

4. Tableau récapitulatif

Le modèle charismatique nous propose l'image d'un maître en accord avec une institution dont il a accepté de devenir le représentant : au plan des valeurs, au plan de l'image du maître et au plan de l'autorité. Cette dernière présentant au moins trois faces : autorité du "Maître" (celui qui sait et celui qui vaut), autorité de la

---

48 R. Gloton, op. cit., p. 12.

"Fonction" (déléguée, remise et soutenue par l'institution) et autorité de la "Personne" (celle qui justifie de son choix vocationnel).

Selon le modèle d'ajustement, le maître se voit investi par l'institution d'une responsabilité professionnelle comme guide et responsable du groupe d'élèves. On lui remet la tâche d'intervenir le plus adéquatement possible, en tenant compte de la nature des objectifs éducatifs ainsi que de celle des élèves qui lui sont confiés. On admet que le respect de l'élève ne peut s'accompagner que d'une attitude non directive. L'autorité qui lui est ainsi reconnue par l'institution ne semble plus en être une de "Pouvoir", mais une de "Savoir faire".

Le modèle de libération pourrait peut-être se résumer par l'image d'un maître inutile (traditionnellement parlant et par rapport aux deux modèles précédents). Il apparaît davantage comme un élément perturbateur au sein de l'institution qu'ainsi qu'un représentant de celle-ci. Pourtant une certaine interdépendance peut exister entre eux, mais elle doit passer par la médiation du groupe-classe. De lui dépend, en effet, le statut du maître. Ce dernier, ayant consenti à se nier comme autorité traditionnelle n'existe plus auprès du groupe-classe qu'en tant que présence. Les dimensions de sa personne et de son savoir en font cependant une personne-ressource toute désignée mais dont la justification ne peut exister que dans ce rôle.

CHAPITRE VIII

LE MAITRE DANS LA SOCIETE

Le maître est indéniablement investi de mission de la part de la société dans laquelle il évolue. L'interprétation de sa fonction, et des objectifs de sa mission, peut varier considérablement, non d'après des modèles pédagogiques -puisque tous le considèrent finalement comme au service de leurs fins- mais d'après le degré d'implication des considérants avec sa mission. Les vues de l'ensemble de la société, des institutions scolaires, des parents, des élèves, et du maître lui-même, ne coïncideront pas forcément.

Deux approches semblent devoir se dégager : le maître peut être considéré comme transmetteur de la culture et des valeurs sociales, ou bien comme agent d'éducation. Dans le premier cas il se trouve clairement en situation de service à la société, dans le deuxième, en situation de service à l'individu. On peut trouver des partisans de ces deux approches à tous les niveaux : société, institution scolaire, parents, maîtres. Et la force de leurs convictions et de leurs arguments semble égale. En trancher péremptoirement paraît objectivement impossible. Mais l'existence des liens entre l'organisation sociale, le système d'éducation et le maître, est unanimement reconnue. "Freinet est -deux cents ans après Rousseau, le pédagogue qui a compris qu'entre pédagogie et politique, existait plus qu'un lien : une communauté de projet, une vision unitaire des problèmes sociaux, une conception de l'homme commune."[1]

---

1 René Lourau, L'illusion pédagogique, Paris, Epi, 1973, (1ère édition 1969), p. 159.

D'une part le maître trouve sa place au sein de la société, d'autre part celle-ci lui désigne sa tâche. Cette situation varie si peu au gré des époques ou des régimes politiques qu'elle paraît vouloir demeurer une véritable constante au-delà de différents modèles pédagogiques. "Le maître ou le professeur en tant que réalité sociale se répète de génération en génération avec le même sens : c'est ce quelqu'un avec qui on est dans une relation de soumission, domination ..."[2] Le maître ne peut échapper, semble-t-il à "la demande sociale qui s'exerce sur l'enseignant par l'intermédiaire de l'institution qui l'emploie."[3]

La position que la société réserve au maître est assez ambiguë : en même temps on y attache un certain prestige, et en même temps on semble craindre de lui abandonner trop de pouvoir et d'initiative. On veut bien qu'il éduque, mais sans dépasser certaines limites.

> ... le prestige attaché à la profession. Sur ce point, l'enquête met en relief l'inconscience d'une société qui, dans sa façade officielle, parle de culture et d'éducation et qui, en réalité, ne peut pardonner à ses éducateurs de ne pas rapporter suffisamment, du moins à court terme.[4]

---

2 Mme Torok, dans A.R.I.P., Pédagogie et psychologie des groupes, Paris, Epi, 1964, p. 95.

3 R. Lourau, op. cit., p. 115.

4 Idem, ibid., p. 164.

On veut le maître représentant de la culture de la société, mais en même temps on s'attache à définir étroitement son cheminement social et professionnel :

> Les statuts et les rôles, les obligations et les sanctions, les conditions d'entrée dans la profession pédagogique sont définis "de manière fixe et impersonnelle" (Max Weber) par des règles que la bureaucratie produit elle-même. Il y a des barèmes d'avancement, des codes de notation, un anonymat des examens.[5]

Le maître lui-même porte en soi ce sentiment d'appartenance à la société et ne peut raisonnablement s'y soustraire. "La responsabilité de tout éducateur implique la conscience des réalités sociales et du devenir historique."[6] Du reste, le maître trouve sa justification et sa force dans cette reconnaissance de la tâche qui lui a été désignée, dans son appartenance à un groupe précis de citoyens : "La sanction professionnelle : le maître est délégué à l'enseignement par la société qui l'emploie. Il a derrière lui, le soutien d'un groupe professionnel qui, bien qu'absent de la classe -tandis que le groupe des élèves est présent- lui confère son autorité."[7] L'appartenance à un groupe professionnel définit le statut -et le prestige qui s'y trouve rattaché-, et l'appartenance à une société définit les valeurs culturelles à transmettre. Seulement, il n'est aucunement certain que

---

5 Georges Lapassade, Groupes, organisations et institutions, Paris, Gauthier-Villars, 1970, p. 154.

6 Gilles Ferry, La pratique du travail en groupe, Paris, Dunod, 1970, p. 35.

7 E.L. Herbert, dans A.R.I.P., op. cit., p. 43.

les vues de l'un concordent avec celles de l'autre. "Finalement, le problème qui se pose, que ce soit à travers un jugement plus ou moins mystifié ou à travers des documents sérieux, n'est autre que celui de l'écart grandissant entre la mission dévolue à l'instituteur et la façon dont la société apprécie cette mission."[8] Tout en même temps, la société veut confier une tâche au maître, mais craint de lui donner trop d'autonomie dans la réalisation de cette tâche.

> Cause ou effet de la situation réservée à l'instituteur dans notre société, l'insuffisance de la formation est un des traits caractéristiques que dévoile l'enquête. Ce qu'on peut dire, une fois encore, c'est que l'effet tend à devenir cause, dans la mesure où la proportion grandissante des maîtres recrutés au petit bonheur ne fait que porter préjudice à la qualité de l'enseignement.[9]

Une autre ambiguïté apparaît dans le fait que le maître est en même temps considéré comme gardien de l'ordre établi et comme agent potentiel de changement. "Certes, la fonction enseignante est conservatrice. Le maître est chargé de transmettre une image officielle de la culture et de la société, et de maintenir l'ordre dans sa classe. Tradition et autorité caractérisent le maître tel que se l'imagine la société."[10] La question se pose alors du degré d'esprit critique que le maître peut introduire dans son enseignement. S'il se veut, ainsi que l'écrit Georges Gusdorf "avant tout initiateur à la culture "[11],

---

8 R. Lourau, op. cit., p. 163.

9 Idem, ibid., p. 164.

10 Idem, ibid., p. 169.

11 Georges Gusdorf, Pourquoi des professeurs?, Paris, Payot, 1966, p. 241.

quelle attitude devra-t-il adopter vis-à-vis d'une culture sociale établie? D'autant plus que, finalement, société, culture et éducation semblent indissociablement liées.

> La crise de l'éducation n'est qu'une conséquence directe de la crise de la culture. Les professeurs ont pour mission d'appliquer un programme, et s'ils sont désorientés, c'est parce que la société, aujourd'hui, demeure incapable de leur fournir des directives précises; moyennant quoi elle les submerge sous des instructions incohérentes.[12]

La position du maître a ceci d'inconfortable que, s'il a conscience de son rôle à jouer dans une tâche d'acculturation, il est tenu à l'écart de cette gestion culturelle :

> Car ce n'est pas le "maître" qui gère l'institution universitaire, qu'il s'agisse de l'administration générale, des programmes, de l'orientation, du mode de classification et de sanction, du système de la compétition. Chargé de les appliquer, il n'a d'autre justification, d'autre légitimité que celle d'agent de la demande sociale. Son attitude, sa méthode, ses techniques, son style d'enseignement correspondent à cette marge de liberté, d'initiative et de laisser-faire (d'irresponsabilité) concédée à tout fonctionnaire par l'appareil...[13]

Mais d'autre part sa fonction d'enseignant, d'éducateur, ne peut s'accommoder d'une application aveugle et d'une soumission totale à des instructions émises sans participation, et en dehors, du groupe-classe. C'est justement dans l'accomplissement raisonné, conscient et éclairé de sa tâche, dans son contact avec les réalités vécues par ses élèves, dans son analyse des valeurs véhiculées par son enseignement,

---

12 G. Gusdorf, op. cit., p. 236.

13 R. Lourau, op. cit., p. 124.

que le maître réalise le mieux quelles sont les fins véritables de la culture. Or, comme l'écrit Jean Leif : "Dès l'instant que les fins de la véritable culture sont présentes à l'esprit de celui qui a charge d'éduquer, toutes les activités éducatives, notamment à l'école, peuvent contribuer à les atteindre."[14] Et dès le moment où le maître désire aller jusqu'au bout de rôle d'éducateur, il se voit contraint à choisir entre la soumission ou la révolte, entre la conformité ou l'originalité. Choix d'autant plus délicat que rien ne peut venir justifier la liberté qu'il prend, soit de conformer ses élèves, soit de les affranchir.

Dans le réseau des interrelations internes de la classe, le maître ne peut davantage trouver de critères pour guider son choix, puisque, en fait, chaque élève est unique tout en même temps que relié à un réseau d'interrelations extérieures à la classe (famille, milieu social, origines culturelles, etc...). Sa position au sein du groupe-classe paraît aussi ambiguë que celle qu'il a au sein de la société :

> En effet, le professeur peut être décrit sous un certain angle, comme la personne sur laquelle les élèves projettent leurs sentiments, avec qui ils s'identifient d'une manière souvent ambivalente et contradictoire.[15]

---

14 Jean Leif, Inspirations et tendances nouvelles de l'éducation, Paris, Delagrave, 1967, p. 106.

15 Max Pages, dans A.R.I.P., op. cit., p. 183.

On peut se demander, en fin de compte, si la position du maître au sein d'une société donnée est aussi clairement définie qu'elle peut le paraître au premier abord.

1. Les liens entre le maître et la société dans le modèle charismatique

L'enseignant vise à l'excellence, à la "maîtrise" dans ce premier modèle. On doit se demander où se trouvent les critères d'excellence, sinon dans les valeurs et les structures de la société existante. C'est ainsi qu'il apparaît que le "maître" ne peut être reconnu tel qu'au travers des valeurs qu'il véhicule et qui en même temps le désignent. "Il lui appartient aussi et surtout de justifier son existence comme représentant de la sagesse, de la culture et de toutes les plus hautes valeurs humaines."[16] Il s'agit ici d'un premier aspect de la représentativité de l'enseignant.

Le deuxième se trouve dans la délégation des pouvoirs -du moins de certains d'entre eux-. Représentant de la société, des parents, de l'institution, le maître doit accomplir sa tâche selon certaines modalités bien établies et agir conformément à des modèles bien définis et acceptés. "En tant qu'ils délivrent les diplômes, les enseignants sont, visiblement, les représentants de l'autorité étatique dans l'unité pédagogique de base."[17]

L'image du maître fait partie de l'ordre établi par la société dont il est le serviteur.

---

16 G. Gusdorf, op. cit., p. 44.

17 G. Lapassade, op. cit., p. 8.

> La fonction enseignante a donc pour mission de maintenir et de promouvoir cet ordre dans les pensées, aussi nécessaire que l'ordre dans la rue et dans les provinces. Les hommes passent, mais l'exigence demeure, et se transmet de maîtres en disciple s, d'une unanimité des esprits qui sert de garantie à l'harmonie entre les hommes.[18]

Nous retrouvons donc un maître, non seulement représentant des valeurs culturelles, mais aussi représentant de l'ordre, et donc investi d'un certain pouvoir; mais encore agent de perpétuation de ces valeurs, de cet ordre, de ce pouvoir.

Paradoxalement on pourrait en tirer la même conclusion que G. Gusdorf, à savoir que "C'est pourquoi il y a dans notre monde de plus en plus de pédagogie et de pédagogues, mais aussi de moins en moins de maîtres."[19]

2. Les liens entre le maître et la société dans le modèle d'ajustement

En utilisant et en interprétant à notre profit la dernière citation ci-dessus, on pourrait peut-être caractériser la position du maître dans ce deuxième modèle : il ne vise plus à la maîtrise et à l'excellence culturelles, mais à celles de la pédagogie. Il semblerait alors peu soucieux de rendre compte de sa tâche à la société puisqu'il ne se sent guère engagé qu'envers ses élèves. Du moins serait-ce là une explication au fait qu'il n'a pas été possible, au cours des lectures effectuées dans le cadre de cette recherche, de trouver des affirmations ou des arguments suffisamment significatifs pour fournir un

---

18 G. Gusdorf, op. cit., p. 219.

19 Idem, ibid., p. 236.

éclairage précis sur les liens entre maître et société. Il existe là un vide qui pourrait inquiéter, mais qui pourrait aussi être très significatif en soi. A bien analyser l'optique du modèle d'ajustement, et à la lumière de ses autres caractéristiques rencontrées et exposées précédemment, le peu d'intérêt accordé à la relation maître-société ne peut qu'entrer dans la logique même du modèle : toute l'attention est concentrée sur l'enfant, toute la fonction magistrale ne se justifie que par lui.

3. Les liens entre le maître et la société dans le modèle de libération

Il y aurait plus d'une façon de concevoir l'affranchissement -la libération- de l'individu. Comme, essentiellement, les auteurs proches de ce modèle, et qui parlent "pédagogie institutionnelle", sont de formation, d'orientation et de préoccupation sociologiques, il est facile de distinguer leur volonté de remise en cause d'une approche pédagogique fondée et émanant d'un ordre social établi. Mais le maître, ici, autant que dans les modèles précédents, et peut-être même davantage, semble se trouver au service du modèle socio-pédagogique proposé. Comme tel, et de par l'importance de sa position, de simple élément de la situation et de l'action éducatives, il deviendra aussi facilement le symbole le plus aisément identifiable de ce modèle.

Il ne peut manquer alors de se sentir directement et totalement impliqué : "Comment ma demande d'enseignant, et d'enseignant "déviant", peut-elle coïncider avec la demande de l'institution qui m'emploie, avec la demande sociale qui s'exprime à travers la décision des parents, avec la demande des élèves?"[20] De plus, le maître a conscience, et ressent intimement, que tout changement de modèle pédagogique va au-delà des formes; qu'il suppose des changements profonds de toute la personne, tant au niveau des valeurs que des attitudes, des objectifs que des modalités d'intervention. Une question qui se pose est de savoir jusqu'à quel point la société est justifiée d'exiger un pareil remaniement des structures personnelles du maître, et jusqu'à quel point ce dernier est susceptible de le supporter.

> Toute modification apportée à l'école demande au maître un renoncement; toute remise en cause d'un système pédagogique implique une remise en question de l'homme qui assure à lui seul la cohérence interne du système.[21]

Il y a donc une première dimension qui est celle du maître face à la société.

La deuxième pourrait se trouver dans la position attendue du maître face à l'élève. Admettre, comme le fait Jean Leif, que "L'homme cultivé n'est donc ni un individu isolé, ni un sujet inconditionnel de la société. Il est membre de sa collectivité, de l'espèce humaine, de l'univers. Il a des rapports avec le monde, avec les autres hommes et il cherche à les connaître."[22], cela suppose que le maître porte une

---

20 R. Lourau, op. cit., p. 112.

21 Suzanne Mollo, L'école dans la société, Paris, Dunod, 1969, p. 258.

22 J. Leif, op. cit., p. 92.

responsabilité sociale dans la formation de l'élève. Celle-ci ne doit plus se concevoir, bien entendu, comme par exemple la notion de "formation du citoyen" dans le cadre d'une classe-société miniature, telle que la proposait John Dewey ou Durkheim. -Il s'agirait là simplement d'une autre forme de conformité à un modèle établi-. Mais on doit reconnaître cette "présence sociale" du maître auprès de l'élève, indépendamment des valeurs véhiculées par une société donnée. La relation du maître avec l'élève, ou avec le groupe-classe, tout en conservant sa dimension sociale, s'établit sur d'autres bases comportementales. "Les rapports entre maître et élève ont pris la forme dialectique de l'échange qui s'est progressivement substituée à celle de l'autorité qui exigeait du maître d'être sans cesse conscient de son rôle de représentant et de dignitaire de la société."[23]

Le maître, enfin, ne peut ignorer une autre forme de délégation -et d'attente- à sa tâche éducative; celle qui émane des parents de ses élèves. Dans quelle mesure peut-il être certain d'une parfaite concordance de vues entre eux, la société, l'institution scolaire, leurs enfants et lui-même? Et jusqu'à quel point les parents sont-ils prêts à se départir de leur droit et de leur pouvoir de choix des orientations sociales impliquant leurs enfants? Il n'est probablement ni sain, ni réaliste, de prétendre ignorer les désirs et les participations -directes ou indirectes- provenant des parents. Il existe là une autre forme de pression sociale envers le maître.

---

23 J. Leif, op. cit., p. 53.

> La nature de notre attitude ouverte aux problèmes psychologiques est parfois considérée comme une faiblesse, essentiellement par les parents des enfants en difficulté. [...] Dans le cas de notre école, les parents accusent la "méthode". La non-directivité est évidemment une cible de choix.
>
> En informant les parents, en recherchant le dialogue, nous ne pouvons lutter que partiellement contre les conditionnements des parents.[24]

La présence des parents introduit donc une troisième dimension à la relation maître-société.

Mais, au-delà des trois dimensions précitées, le modèle lui-même en introduit une quatrième dépendant, quant à elle, des options philosophiques et sociologiques qui se trouvent à la base de sa conception. Se voulant affranchissant, le modèle pédagogique proposé par la pédagogie institutionnelle entre obligatoirement en contestation ouverte avec l'ordre social établi, ses valeurs et ses images traditionnelles. A ses yeux, un des buts poursuivis par le pédagogue inspiré de sa philosophie est de :

> Préparer ses élèves à contester le système social dans lequel ils vivent c'est-à-dire le système bureaucratique. Cette contestation se fait souvent au moment même où se déroule l'expérience dont la signification profonde est perçue par les élèves.[25]

Nous retrouvons donc là assez curieusement un pédagogue au service d'une option sociale nettement définie. Par rapport au modèle pédagogique traditionnel, sa position face à la société semble inchangée,

---

24 Robert Gloton, A la recherche de l'école de demain, Paris, Armand Colin, 1970, p. 231.

25 G. Lapassade, op. cit., p. 172.

sinon même davantage soumise; c'est la société elle-même, l'ordre social établi ou visé, qui se serait modifié. La quatrième dimension qui semble alors devenir apparente est celle d'un maître au service d'un modèle socio-pédagogique donné.

4. Tableau récapitulatif

Un maître lié culturellement et professionnellement à un système social établi ressort de l'image proposée par le modèle charismatique. Les critères d'évaluation de son intervention pédagogique et de l'évaluation de son adéquacité comme enseignant sont déterminés par les valeurs du système. Il en est en même temps le représentant désigné et l'agent d'action par la partie de pouvoir qu'il lui est consentie.

Entièrement orienté vers les besoins psychopédagogiques de l'enfant, le maître du modèle d'ajustement ne semble reconnaître à la société que son existence. Réaliste à sa manière, il semble logique qu'il se préoccupe surtout d'intervenir auprès de l'élève de façon à lui permettre une insertion sociale en accord avec les ressources de sa personnalité.

Le modèle de libération offre l'image d'un maître voué à un idéal social, le même qui inspire le modèle. Il en est le serviteur. Cela ne va pas sans mettre en évidence certaines ambiguïtés dans sa position, dont celles de devoir servir et concilier en même temps les attentes du modèle, celles des élèves et celles de leurs parents. Par ses attitudes et ses comportements, il représente une présence sociale

auprès du groupe d'élèves. Cela exige de sa part, logiquement, une implication personnelle profonde. Par sa prise de conscience, et son acceptation, d'un nouveau rôle, il ne peut manquer d'être un ferment de contestation du système social existant.

CHAPITRE IX

SYNTHESE

La cueillette et la classification des informations, faites à partir de la grille proposée en page 69 de cette recherche, permettent de dresser plusieurs tableaux de données. On peut d'abord caractériser, dans chacun des trois modèles pédagogiques retenus, les conceptions des interrelations existant entre le maître et les autres éléments présents dans la situation pédagogique. Ce faisant, on suivra le même cheminement de pensée, et le même procédé méthodologique, que celui d'Antoine Léon[1], précédemment cité (voir p. 34). A ces deux différences près que, premièrement l'élément "Elève" sera considéré comme constituant en soi, en dehors de l'élément "Groupe d'élèves", dans le réseau des interrelations; et deuxièmement, l'élément "Milieu scolaire" sera également distingué de l'élément "Contexte social et politique", car ses modalités d'intervention, en tant qu'organisation, paraissent bien spécifiques, donc relativement faciles à isoler.

Quant aux trois modèles pédagogiques dans les vues desquels le maître en situation d'interrelation sera considéré, on pourrait peut-être les caractériser, à la suite de cette étude, par leurs conceptions de la qualité de l'enseignant et de celle de sa tâche. Le maître du modèle charismatique est "Le Savoir"; sa tâche est représentative. Celui du modèle d'ajustage est "Le Savoir-faire"; sa tâche est celle

---

1 Antoine Léon, Psychopédagogie des adultes, Paris, P.U.F., 1971, pp. 39-40.

d'un formateur. Enfin, le maître du modèle d'affranchissement est "Le Savoir-être", et c'est un informateur. Il s'agit là, bien sûr, de simplifications à l'extrême, mais dont le but est de faciliter la caractérisation des modèles. L'expérience nous apprend qu'en fait un bon maître réunit en lui chacun de ces trois aspects et se dévoue à chacune de ces trois tâches. Il ne semble pas inutile cependant qu'on puisse mesurer ainsi les limites d'un modèle pédagogique -qui ne lui enlèvent pas, d'ailleurs, ses qualités d'approche systématique- et les possibilités pour ainsi dire infinies de variété dans l'image du maître. Une première série de tableaux devrait donc permettre de nuancer chacun des trois modèles pédagogiques en présentant une vue d'ensemble de l'image du maître en situation d'interrelation.

Mais ce travail de caractérisation serait incomplet s'il ne permettait pas une approche comparative des trois modèles. A cet effet, une deuxième série de tableaux est proposée, qui reprend chacune des situations d'interrelation du maître avec un autre des six éléments isolés (voir page 35), dans le cadre des trois modèles pédagogiques retenus. La démarche, ici, ressemble à celle de Jacques Ardoino[2] qui voudrait distinguer cinq niveaux dans "tout ensemble humain structuré". On reconnaîtra alors le niveau des personnes, le "Maître" et l'"Elève", celui du groupe, le "Groupe-classe", celui de l'institution,

---

2 Jacques Ardoino, dans Préface de La pédagogie institutionnelle, de Michel Lobrot, Paris, Gauthier-Villars, 1966, p. xiii.

l'"Ecole-institution". L'élément "Société" pourra se rattacher au niveau "Institution", et l'élément "matière enseignée" formera un complément dû à la spécificité de la situation pédagogique. L'articulation de ces différents éléments dans un réseau d'interrelations rejoint le niveau des interrelations proposé par J. Ardoino.

Cette deuxième série de tableaux peut donc offrir une vue comparative, de concordances et de divergences, sur les différentes composantes proposées par chacun des trois modèles pédagogiques, et ce, pour chacune des six situations d'interrelations du "Maître" avec les éléments considérés (voir p. 67).

Une troisième dimension aurait peut-être pu émerger du dépouillement des données : celle des différents traits -ou critères- rattachés aux images du maître. Mais comme elle n'apparaissait ni clairement, ni franchement, et que de plus elle ne faisait pas l'objet direct de la recherche, on se contentera d'en signaler les possibilités qui mériteront, peut-être un jour, une recherche consacrée à elle seulement.

Les tableaux des pages suivantes se contenteront donc de proposer des images caractéristiques et complètes dans l'étendue de leurs investigations, susceptibles de fournir des réponses à la question initiale : "Qui est le maître?".

Tableau III

Le maître en situation d'interrelation dans le modèle charismatique

M-E	relation de maître à disciple - le maître est l'exemple, et l'élève apprend à lui ressembler - relation à sens unique, de dominant à dominé - le maître représente l'autorité légale, morale et scientifique - amour des enfants; l'élève est l'objet de l'action éducative -
M-M	conforme à son personnage, modèle d'adulte à idéal élevé - ne se montre pas tel qu'il est, mais tel qu'il doit être - vocation éducative, idéal à atteindre, haute idée de sa mission, respect de ses fonctions - identité de vue et convictions personnelles - don pédagogique, don de soi, rayonnement et équilibre personnels -
M-m	la connaissance de la matière est la justification du maître, le définit souvent - premier souci du maître - idéal de maîtrise de la matière - être cultivé -
M-Gr.	le groupe représente une donnée administrative, pas une donnée pédagogique - le maître en est séparé par le fossé de l'autorité - le maître détient une autorité de fonction, d'ordre et de sagesse - il maintient l'ordre dans le groupe et doit éviter les chahuts et autres manifestations d'indiscipline -
M-I	le maître représente l'Institution qui l'investit d'une part d'autorité - soumis aux règles, consignes, instructions - ne participe pas aux décisions - se conforme à l'image de sa fonction - prolonge l'Institution et n'a d'autre choix que celui de la servir
M-S	citoyen modèle, le maître représente, maintient, enseigne et perpétue les valeurs de la société dont il est le serviteur désigné - il en a reçu le mandat d'éducation - elle a défini son image, son rôle, son statut, son prestige - il l'a acceptée et s'y conforme -

Tableau IV

Le maître en situation d'interrelation dans le modèle d'ajustage

M-E	relation de dialogue entre personnes - l'élève en est une en voie de développement et peut (doit) participer - l'élève est le premier souci du maître; leurs relations pédagogiques se font de sachant à apprenant, dans une optique d'aide et de conseil - l'ajustement des interventions pédagogiques aux dimensions de l'élève relève des exigences techniques de la pédagogie -
M-M	technicien de l'éducation qui met ses savoirs académiques et techniques au service de sa tâche et des besoins de ses élèves - sa justification se trouve dans ses contributions aux actes éducatifs - observateur, coordonnateur, facilitant, organisateur - attitudes et compétence scientifiques- culture professionnelle en sciences humaines -
M-m	la matière est un prétexte pour l'entrée en matière de l'action éducative du maître - elle contribue au développement total de l'individu - un moyen, parmi d'autres, que le maître se doit de maîtriser - il doit savoir articuler les matières entre elles, au service de l'élève - sa connaissance est plus qu'académique, il en saisit l'esprit -
M-Gr.	élément de la situation pédagogique que le maître reconnaît et sait utiliser - travail de groupe, apprentissages sociaux (démocratiques) - le maître descend de son piédestal mais demeure le meneur du jeu quant aux décisions ultimes -
M-I	le maître prend ses distances par rapport à l'institution puisqu'il travaille au profit de ses élèves d'abord - mais elle lui reconnaît une compétence et une autorité de savoir-faire et lui confie des responsabilités de coordination - la valeur du maître s'appuie davantage sur ses aptitudes personnelles que sur son conformisme -
M-S	tout en veillant à faciliter l'intégration et la maturité sociales de l'élève, le maître se refuse à introjecter des valeurs sociales prédéfinies - son action peut déboucher aussi bien sur l'intégration ou la contestation, la normativité ou la marginalité - position ambiguë entre le respect de l'élève et le respect d'une société -

Tableau V

Le maître en situation d'interrelation dans le modèle d'affranchissement

M-E	maître et élève sont égaux puisque membres du même groupe et participant à la même action éducative - dialogue entre égaux par l'abolition du rapport autoritaire - la formation de l'élève se fait donc par le biais d'une relation formatrice à deux pôles -
M-M	personne-ressource qui n'a que l'importance et le statut que le groupe lui accorde - effacement, refus du pouvoir, connaissance de soi et acceptation, congruence, authenticité - remises en question et implication personnelle - changement d'attitudes - informateur -
M-m	le maître n'impose pas la connaissance - la matière n'est pas l'élément qui justifie son rôle - la vraie matière, la vraie connaissance, la vraie maîtrise du maître est celle des relations humaines -
M-Gr.	le statut du maître dans le groupe dépend des décisions collectives - ses interventions peuvent se situer à trois niveaux : analyses, organisation, information - connaissance de la psycho-sociologie des groupes - qualités de savoir et d'adulte ne donnent pas le pouvoir, mais imposent le service au groupe - participant à part égale, appartenance -
M-I	maître et groupe-classe sont des éléments constitutifs de base de l'institution - l'institution est devenue le groupe en auto-gestion - remise en question du rôle du maître - nouvelle fonction professorale, nouveau mode de fonctionnement -
M-S	par le renouvellement de ses attitudes, le maître constitue en soi un ferment de contestation - l'affranchissement de l'élève passe par celui du maître - le maître est une présence sociale; il est soumis à un idéal de société nouvelle - c'est ainsi qu'il peut se trouver en accord, ou en désaccord, avec les parents -

Les trois tableaux des pages précédentes ont l'intention de résumer les différentes conceptions du maître en situation d'interrelation. Leur brève consultation ne saurait suffire, bien sûr, à définir chacun des modèles pédagogiques, mais elle semblerait pourtant permettre des différenciations assez nettes quant à leurs orientations.

Certains concepts comme ceux de l'autorité, de la qualité des interrelations, des connaissances, des fonctions, des interventions éducatives, de la représentativité, contribuent à mieux saisir les images des maîtres, sous-jacentes aux modèles pédagogiques.

On se trouve alors en situation et en droit de se poser la question du recrutement et de la formation des maîtres. Et par elle de remonter aux justifications de toute action éducative. Et l'on peut se demander finalement quels critères permettront de juger des valeurs relatives de chacun des modèles pédagogiques proposés.

On peut mesurer également le degré de cohérence de chacun des modèles. Il existe certainement des effets d'entraînement et d'interaction entre idéal, valeurs, statut et auto-concept, mais de quoi relèvera l'adhésion à l'un ou à l'autre des modèles, sinon des perceptions et des convictions éminemment subjectives -et acquises- de la part des considérants.

Certes, sur le plan technique, nous obtenons des images plus précises du maître dans chacun des modèles, mais sur le plan concret et

réel, nous demeurons dans un certain inconfort : aucune de ces images ne correspond vraiment à un maître tel qu'il nous est donné d'en rencontrer. L'impression générale s'impose d'une analyse des fonctions et des interrelations plutôt que de celle des personnes. Or l'acte éducatif n'est-il pas avant tout le fait des personnes? A cette persistante question, déjà annoncée dans les premières pages de la recherche, il n'a pas été fourni de réponse.

Après les descriptions de chacun des trois modèles, il semble intéressant de pouvoir les comparer les uns aux autres par juxtaposition des différents éléments. Ceci devrait faciliter leur définition en même temps que permettre de discerner, par leurs différences, certaines étapes et caractéristiques de leur évolution. A cet effet, six tableaux sont dressés dans les pages suivantes.

Tableau VI

Les composantes de l'image du maître dans le couple éducatif selon les trois modèles pédagogiques.

Modèle charismatique	Modèle d'ajustage	Modèle d'affranchissement
le maître représente : - un modèle - l'autorité - la vérité	le maître est : - un professionnel de l'enseignement - un technicien	le maître : - libère l'élève
il est : - détenteur du savoir - transmetteur des valeurs - juge des apprentissage de l'élève	- conscient de ce que l'élève est aussi une personne - un interlocuteur attentif	- renonce délibérément à des relations pédagogiques basées sur l'autorité - accepte d'être remplacé auprès de l'élève par la médiation du groupe
	- un aide, un organisateur des apprentissages - un initié des connaissances académiques, pédagogiques et sociales	- se reconnaît comme une personne aussi, donc égal à l'élève
	- une qualité de présence éducative	- se veut comme une ressource

Tableau VII

Les composantes de l'image du maître, vu par lui-même, dans les trois modèles pédagogiques.

Modèle charismatique	Modèle d'ajustage	Modèle d'affranchissement
le maître se veut : - conforme à son personnage - cultivé	le maître représente : - le savoir académique - le savoir pédagogique - le savoir-faire	le maître : - se veut congruent et empathique - a besoin d'être en accord intime avec soi-même
le maître : - fonde son action sur des convictions philosophiques - est soucieux d'atteindre un idéal élevé	le maître se veut : - sensible et conscient - ouvert - objectif - au service de l'enfant et de ses besoins	- renonce délibérément à trouver satisfaction dans des relations de type autoritaire
le maître : - possède la vocation - se donne à sa tâche - détient l'autorité	le maître : - se trouve dans une situation ambiguë de respect des besoins de l'élève et de ceux de la société	- accepte sa remise en cause - reconnaît la nécessité d'adopter des attitudes nouvelles

Tableau VIII

Les composantes de l'image du maître face à la matière d'enseignement dans les trois modèles pédagogiques.

Modèle charismatique	Modèle d'ajustage	Modèle d'affranchissement
le maître : - détient le savoir dans la matière - son rôle est justifié par ses connaissances - situe la connaissance de la matière au premier rang de ses préoccupations pédagogiques - soumet ses interventions aux programmes imposés	le maître : - possède la connaissance des cheminements psycho-pédagogiques les plus adéquats, les plus efficaces, par rapport à la matière - établit des rapports entre l'élève et la matière - voit dans les matières plutôt des moyens que des fins au développement de la personne - sait établir, dans une approche globale et systé- - mique, les liens entre les matières de l'enseignement	le maître : - doit maîtriser d'abord le savoir-être et le savoir-agir - joue un rôle de personne-ressource vis-à-vis des connaissances de la matière - ne place pas la matière de l'étude comme premier objectif de son action pédagogique - s'affranchit, et affranchit les élèves, des démarches toutes faites et des réponses tout établies

Tableau IX

Les composantes de l'image du maître dans le groupe-classe, selon les trois modèles pédagogiques.

Modèle charismatique	Modèle d'ajustage	Modèle d'affranchissement
le maître : - voit dans le groupe une dimension administrative de sa tâche	le maître : - considère le groupe -et l'utilise- comme un élément de la situation pédagogique - sait que le groupe est une dimension psychopédagogique de la situation éducative	le maître : - reconnaît le groupe comme une dimension sociale de l'institution - accepte que le groupe prenne sa place en tant que médiateur du savoir
- établit des relations d'ordre fonctionnel	- est un bon utilisateur de ces ressources	- se met au service du groupe - est formé aux techniques d'animation et de communication
- soumet le groupe à son ordre et à sa discipline	- demeure l'arbitre et le responsable du groupe	- nie ses rapports traditionnels d'autorité - établit des rapports égalitaires - n'existe que par, et dans le groupe

Tableau X

Les composantes de l'image du maître dans l'école-institution, selon les trois modèles pédagogiques.

Modèle charismatique	Modèle d'ajustage	Modèle d'affranchissement
le maître : - représente l'institution dont il est l'employé - détient une part d'autorité rattachée à ses fonctions	le maître : - occupe un poste de responsabilité professionnelle - doit répondre à la confiance placée dans sa compétence, son savoir-faire	le maître : - refuse d'être investi d'une part d'autorité - se considère comme un élément constitutif de l'institution
- occupe la place qui lui est réservée - agit ainsi qu'il est attendu de lui	- rend compte de son efficacité pédagogique, mais non de ses démarches	- représente un élément perturbateur parce qu'incontrôlable
- se soumet aux exigences de l'institution - ne peut intervenir dans les décisions - est un exécutant		- institutionnalise son rôle par le groupe - accepte de nouveaux modes de fonctionnement

Tableau XI

Les composantes de l'image du maître par rapport à la société, selon les trois modèles pédagogiques.

Modèle charismatique	Modèle d'ajustage	Modèle d'affranchissement
le maître : - est lié étroitement avec la société qui le reconnaît, le mandate et le juge	le maître : - veut ignorer une société-type tout en reconnaissant les besoins sociaux	le maître : - agit en accord avec un idéal social qui n'est pas forcément celui de la société existante
- est serviteur de la société	- prend du recul par rapport à une société donnée	- se veut ferment de réflexion, de contestation, de renouveau
- se conforme à son image sociale	- se trouve en situation ambiguë	- défend le principe de la co-gestion
	- constate et accepte les nécessités d'une éducation sociale	- a des fondements et des connaissances sociologiques

La qualité de la présence du maître semble être ce qui caractérise le mieux le sens des interrelations dans le couple-éducatif. Le maître est celui dont le rôle est de parler, et l'élève celui dont le rôle est d'écouter, dans le modèle charismatique. La relation pédagogique s'inscrit dans un sens unique. L'image du maître est celle d'un dominateur. Dans le modèle d'ajustage, on voit un maître prêt au dialogue; s'il détient la vérité, le savoir et l'expérience, il n'en tirera pas argument pour dominer l'élève. Il sait qu'une partie de sa tâche consiste à les expliquer à l'élève. Le maître est un collaborateur. Le modèle d'affranchissement propose une situation de rencontre, de co-existence et de coopération, entre l'élève et le maître, dans le cadre d'un groupe instituant, formel dans la plupart des cas, mais qu'on pourrait aussi concevoir comme informel. L'élève et le maître partagent alors l'expérience d'une situation commune dans une relation égalitaire, face au groupe.

Le degré d'accord entre le maître et la tâche qui l'occupe semble caractériser cette relation intime existant dans l'image de soi. Celui qui valorise la conformité se trouvera à l'aise si, dans l'accomplissement de sa tâche, il réussit à établir une assez grande concordance avec l'image du maître telle que proposée par le modèle charismatique. Celui qui se conçoit comme un professionnel de l'enseignement, comme un savant des choses de l'enfant, jugera de sa réussite ou de son échec dans la mesure où ses techniques d'enseignement et ses

attitudes d'éducateur lui sembleront avoir permis le développement adéquat de l'élève; ses critères seront ceux du modèle d'ajustage. En se sentant accepté, et capable d'acceptation inconditionnelle d'autrui, en se percevant comme adéquat et en conservant son équilibre personnel, en étant capable de supporter, puis de surmonter, les remises en cause, le maître du modèle d'affranchissement vivra son rôle en accord avec lui-même.

La justification de la matière d'enseignement détermine le genre d'interrelations que le maître établira avec elle. Celui du modèle charismatique y trouvera presque toute la définition de son rôle à travers l'image du maître savant, et parce que savant, chargé d'une tâche d'éducation. Le maître du modèle d'ajustage trouvera dans la matière prétexte au développement plus large de la personne. Il s'obligera à connaître l'enseignement de la matière -la didactique- autant que la matière elle-même. Enfin, le maître du modèle d'affranchissement prenant pour acquis que le savoir peut se trouver ailleurs qu'à l'école et ailleurs qu'en lui-même, s'attachera à rendre l'élève, par le groupe, sensible à ses démarches d'apprentissage davantage qu'à leurs objets.

L'évaluation du groupe paraît être ce qui détermine les interrelations du maître avec sa classe. Si le groupe n'est perçu que comme une donnée circonstancielle de la situation pédagogique, comme un ensemble d'individus, le maître se verra dans des comportements d'autorité au service de l'ordre. Le modèle charismatique favorisant cette conception, et même retenant le facteur d'ordre dans le groupe comme

critère d'appréciation du maître. En reconnaissant l'élément groupe comme un phénomène pédagogique caractéristique, le maître du modèle d'ajustage se devra de savoir l'aborder de façon éclairée et positive. Cela fait partie de sa formation de professionnel. Le maître du modèle d'affranchissement voit dans le groupe d'abord un réseau d'interactions. Il en reconnaît la dynamique et il souhaite que par cette énergie sociale l'individu prenne conscience de soi, des autres, du monde qui l'entoure et, finalement, acquiert le savoir. Pour lui, le groupe suscite et facilite les apprentissages, et le maître n'est qu'un élément du groupe parmi d'autres.

La position du maître au sein de l'école-institution devrait permettre de caractériser les trois modèles. Le maître du modèle charismatique est l'agent d'éducation mandaté par l'institution. Celui du modèle d'ajustage est le professionnel dont on a retenu les services. Le maître enfin, du modèle d'affranchissement, ne veut y trouver place qu'au titre de pair avec tous les autres concernés, élèves, cadres, parents.

C'est peut-être par les images sociales du maître qu'on pourra le mieux mesurer l'écart existant entre les réalités pédagogiques et les idées qu'on s'en fait. Le maître du modèle charismatique devra s'efforcer d'entrer dans la peau d'un personnage déjà tout défini. Celui du modèle d'ajustage voudra s'adapter au gré des élèves et des circonstances; ce faisant il risque d'embarrasser la société par une

image contenant une part d'incertitude. Mais point d'inconnue dans le cas du maître du modèle d'affranchissement, il se déclare résolument pour un ordre nouveau.

Pour conclure, espèce de synthèse de la synthèse, le lecteur trouvera une approche en même temps caractérisante et comparative sur le tableau XII. Avec l'avantage de pouvoir embrasser d'un seul coup d'oeil l'ensemble du travail de recherche, mais l'inconvénient d'une simplification très poussée. L'effort a été fait, cependant, de conserver et de rendre l'esprit des orientations de base. Les nuances, développements et analyses devraient pouvoir se retrouver sans difficulté dans les pages précédentes.

Tableau XII

Essai d'un tableau synoptique des concepts représentés dans les trois modèles pédagogiques

Concepts	Modèle charismatique	Modèle d'ajustage	Modèle d'affranchissement
attitudes	respect	collaboration	remise en cause
auto-concept	don de soi	guide éclairé	coopérant
autorité	de la formation	du savoir	de la personne
comportement	"maître"	technicien pédagogique	présence
connaissances	culture	professionnelles (académiques et pédagogiques)	psychosociologiques
fonctions	mandat de pouvoir	organisateur	aide, ressource
idéal	images sociales	facilitateur	renouvellement
interrelations	sens unique autoritaire	dialogue	co-gestion
interventions éducatives	modèles	techniques éducatives	remise des pouvoirs
représentativité	conformité	démocratique	ferment de contestation
statut	représentant	responsable psycho-pédagogique	membre institutionnel
valeurs	socio-culturelles	éducatives	sociologiques

CONCLUSIONS

Ainsi qu'indiqué au début de cette recherche, les intentions visaient deux buts : d'abord concevoir un instrument de travail -une grille d'analyse-, ensuite l'éprouver par une utilisation immédiate en vue de dresser des tableaux de données concernant l'image du maître. Les conclusions devraient donc aboutir à des évaluations directes et indirectes du degré d'efficacité de ces intentions.

La grille d'analyse a permis une approche systématique dont les conclusions peuvent se trouver exposées par les tableaux de synthèse du neuvième chapitre. Lors de son utilisation, et au cours des très nombreuses lectures effectuées, elle est apparue comme un instrument adéquat : en facilitant la classification des données et en étant assez complète pour pouvoir les contenir toutes.

Trois groupes d'éléments ont été retenus pour la composition de la grille : les limites -imposées relativement arbitrairement-, un réseau de six situations d'interrelation, et le choix de trois modèles pédagogiques.

Des limites dans l'espace et dans le temps, on peut dire qu'elles peuvent varier au gré d'une recherche spécifique sans pour autant affecter la conception de base de la grille. Les défauts d'une décision forcément arbitraire, même si abondamment justifiée ici, sont ceux de ne vouloir examiner qu'un segment sur une ligne continue. En réalité,

l'évolution des conceptions de l'éducation se poursuit de façon constante, avec des moments plus ou moins marqués, mais sans ruptures nettes. Les frontières choisies délibérément conservent donc un certain flou et une relative mobilité dûs à plusieurs chevauchements. La recherche n'en a pas été directement affectée, mais un esprit soucieux d'objectivité éprouvera cependant un certain malaise de se trouver "à l'étroit" dans des limites qui, en fait, laissent entrevoir beaucoup "d'au-delà".

Les six situations d'interrelation observées pour le maître ont semblé résumer adéquatement la réalité. La nécessité ne s'est pas fait sentir d'une plus grande simplification qui aurait paru, au contraire, ne donner qu'une vision incomplète. De même le besoin de subdivisions plus nuancées n'a jamais été éprouvé durant toute la recherche.

Les trois modèles pédagogiques adoptés ont permis une approche plus nuancée que la dichotomie habituelle d'enseignement traditionnel et d'enseignement nouveau. Il faut placer ici une remarque semblable à celle exprimée plus haut au sujet des limites de la recherche. Un modèle est en soi défini, et distinct d'un autre; cependant nos nombreuses lectures et les données recueillies n'ont jamais permis de tracer des contours absolus pour chacune des conceptions pédagogiques inspirant les modèles. Il demeure certains liens, certaines influences, de l'un à l'autre. Il semblerait plus réaliste de les situer, eux aussi, sur une ligne continue plutôt que sur des lignes brisées. Certains de

leurs traits se retrouvent de l'un à l'autre et, finalement, cela ne doit paraître que normal : au-delà des modèles, les éléments en interaction dans toute situation d'enseignement -l'élève, le maître, la matière, le groupe, l'école- demeurent présents, avec leurs caractéristiques propres et personnelles qui échappent aux structures des modèles. Car ceux-ci s'attachent aux fonctions et aux interrelations plutôt qu'aux individus. La qualité d'absolu d'un modèle inspire donc aussi un certain malaise à l'observateur objectif. Cependant -les tableaux de synthèse peuvent le démontrer- la définition et l'utilisation de modèles permettent des approches comparatives très intéressantes.

On peut finalement se demander si la démarche entreprise a permis, d'abord de préciser l'image du maître, ensuite de répondre à la question point de départ de la recherche. Avec les restrictions exprimées plus haut, on peut admettre que l'image du maître a pris des contours plus nets. On voit émerger un personnage très différent d'un modèle à l'autre, mais qui réussit tout de même à conserver certaines ressemblances dont celles d'un rôle semblable, et de la référence à un idéal.

Quant à répondre à la question, la recherche a laissé entrevoir combien, au-delà des images forgées de toutes pièces, bâties d'observations et de réflexions, demeure le mystère de la personne. Analyse et

synthèse fournissent une bonne idée du maître en fonction, dans le cadre de l'un ou de l'autre des modèles pédagogiques, mais elles n'ont pas réussi à donner cette certitude qu'un maître corresponde réellement, et en tout, aux descriptions avancées par les modèles. On retire cependant l'impression qu'il est possible de préparer un maître à bien remplir sa tâche et à trouver une cohérence dans ses actions. Mais il faut aussi accepter que la personne intervienne à l'intérieur de cadres définis avec des dimensions qui lui sont propres et qui en seront sa marque, son style.

Nous savons qui est le maître pour chacun des modèles étudiés, mais nous ignorons qui est vraiment cette personne-maître que nous avons déjà rencontrée et que nous rencontrerons encore.

La recherche a atteint ses objectifs immédiats puisque la grille d'analyse conçue comme instrument de travail a facilité, effectivement, le dépouillement et la classification des données recueillies, et ce, sans difficulté aucune. Et son application immédiate a permis, comme on le souhaitait, d'obtenir des images du maître précises et définies; d'abord en l'isolant comme élément présent dans la situation pédagogique et en le situant dans un réseau d'interrelations par rapport à d'autres éléments, ensuite en attribuant des dimensions caractérisées par trois modèles pédagogiques au rôle d'intervenant qu'il a à jouer dans l'action éducative. L'ensemble de ces données se trouve exposé dans le chapitre de synthèse.

La réponse à la question première : "Qui est le maître?" est obtenue, mais dans le cadre de certaines limites (temps, lieux, modèles). Elle demeure cependant, comme telle, incomplète. La démonstration semble être faite, justement par le biais de cette recherche, qu'elle le demeurera d'ailleurs toujours. Une conclusion qu'on en pourrait tirer est que toute description du maître devrait être accompagnée d'une image détaillée des cadres à l'intérieur desquels on veut le considérer. Il ne s'agirait plus alors du maître, en général, mais d'un maître particulier défini par rapport à son intervention pédagogique et sa situation dans un type donné d'interrelations. Pratiquement cela signifie que la proposition d'un modèle pédagogique devrait s'accompagner d'une description complète du maître correspondant. Dans cet esprit, la grille des six composantes de l'image du maître qui fut élaborée et utilisée par cette recherche pourrait se révéler un instrument particulièrement utile.

Dans le domaine des objectifs généraux d'une recherche, peut-on dire que le travail effectué contribue à des apports nouveaux et originaux? Dans ce sens, trois aspects peuvent retenir, semble-t-il, l'attention du lecteur.

Cet ouvrage propose une grille d'analyse qui dut être créée de toute pièce à partir de l'observation des réalités de la situation pédagogique et à partir des définitions proposées par certains auteurs. Son application immédiate dans le cadre de la recherche devrait permettre au lecteur attentif de juger de sa validité mieux que d'autres affirmations. C'est un instrument mis au service d'autres chercheurs

qui pourraient, d'ailleurs, en faire une étude critique.

Le rassemblement des données recueillies, présenté sous forme de tableaux synoptiques dans le chapitre de synthèse, devrait permettre au moins d'obtenir deux genres d'informations. Premièrement, de voir se préciser l'image du maître en général, deuxièmement de pouvoir établir des comparaisons entre trois modèles pédagogiques proposés.

La méthodologie, enfin, illustre un type de démarche sensiblement différent de celui exigé par une recherche théorique ou une recherche expérimentale. Il s'est agi, en effet, de déterminer le champ de la recherche, et son instrument, puis de relever objectivement les données présentées. L'apport de cette approche se sera situé au niveau du travail de récolte et de classification des données plutôt qu'au niveau de l'interprétation; l'ouvrage offre une vue d'ensemble plutôt qu'une théorie. Le procédé méthodologique pourrait être repris, soit pour une étude dans d'autres limites-cadres, soit pour l'analyse d'autres modèles pédagogiques.

Cette recherche peut être considérée comme une fin, ou comme un début; une fin si l'on s'en tient à ses intentions, un début si elle a permis d'entrevoir de nouvelles avenues dans le domaine de l'éducation. L'instrument qu'elle propose, et la méthodologie qui s'y rattache, peuvent être utilisés comme tels. Mais il apparaît clairement que les conclusions, explicites et implicites, pourraient orienter d'autres recherches dans le domaine de la formation des maîtres en particulier. Que dire également de la dimension

"maître-personne" qui transparaît, comme en filigrane, à travers toute définition du maître? L'enseignant doit-il être un technicien au service d'un modèle pédagogique, ou, au contraire, fera-t-il intervenir toutes les ressources de sa personnalité au service d'une action pédagogique qui s'inscrira dans le mouvement plus large d'une éducation globale? Ne serait-il pas intéressant aussi de restreindre l'investigation à un seul type d'interrelation entre l'élément "maître" et un autre des éléments proposés de la situation pédagogique? Quels genres de liens existe-t-il, par exemple, entre le maître et la matière qu'il enseigne, ou entre le maître et l'élève qu'il doit rencontrer à cause de sa tâche? Pour trouver réponses à ces questions il semble que la démarche entreprise ici peut représenter une amorce intéressante; elle pourrait être comme une clé qui permettrait d'ouvrir de nouvelles portes.

Cette clé, il a fallu la concevoir et la fabriquer; elle est désormais entre les mains du lecteur.

BIBLIOGRAPHIE

1. Bibliographie de méthodologie

Angers, Pierre, Les modèles de l'institution scolaire, -contribution à l'analyse institutionnelle- Document inédit (non publié) 1975, 87 pages.

A.R.I.P., Pédagogie et psychologie des groupes, Paris, Epi, 1964, 274 p.

Bertrand, Yves, Les modèles en éducation, dans Pédagogiques, Université de Montréal, vol. 2, no 4, décembre 1977, pp. 10-14.

Colloque de Grenoble, La scolarisation en France depuis un siècle; Paris, Mouton, 1974, XVI - 204 p.

Côté, Richard, Le bon enseignant, Montréal, Editions du renouveau pédagogique Inc., 1971, 112 p.

Delion, André G., L'Education en France, Paris, La documentation française, 1973, 208 p.

Fourrier, Charles, Dynamique institutionnelle de l'enseignement, Paris, Librairie générale de droit et de jurisprudence, 1971, 12-345 p.

Ferry, Gilles, La pratique du travail en groupe, Paris, Dunod, 1970, XI - 227 p.

Juif, Paul et Fernand Dovero, Manuel bibliographique des sciences de l'éducation, Paris, P.U.F., 1968, 318 p.

Léon, Antoine, Psychopédagogie des adultes, Paris, P.U.F., Coll. SUP., 1971, 189 p.

Lépine, Ginette, Analyse des modèles utilisés en éducation au Québec, Montréal, Editions coopératives Albert St-Martin, 1977, 388 p.

Lerbet, Georges, Introduction à une pédagogie démocratique, Paris, Ed. Le Centurion, 1971, 134 p.

Mollo, Suzanne, L'école dans la société, Paris, Dunod, 1969, XII - 306 p.

Palmero, J., Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes, Paris, S.U.D.E.L., 1958, 448 p.

Planchard, Emile, La pédagogie scolaire contemporaine, Louvain, Nauwelaerts, 1968 (1ère édition 1946), XII - 468 p.

Richard, Fernande, Perceptions de soi des futures enseignantes, Thèse présentée à l'Université de Montréal, Montréal, 1970, en vue de l'obtention d'un doctorat en psychologie, 120 p.

de Rosnay, Joël, Le macroscope, Paris, Le Seuil, 1975, 295 p.

2. Bibliographie de recherche

Ardoino, Jacques, André de Peretti et Michel Lobrot, Réponse à Gilles Ferry, dans l'Education nationale, no 826, Courrier des lecteurs, 11 mai 1967, pp. 20-21.

Ardoino, Jacques, Problématique de la relation maître-élève et dynamique de la classe, dans l'Education nationale, no 830, 8 juin 1967, pp. 13-14.

A.R.I.P., Pédagogie et psychologie des groupes, Paris, Epi, 1964, 274 p.

Avanzini, Guy, Le type d'homme formé dans le monde et l'école d'aujourd'hui, Education et développement no 32, 1967, pp. 3-17.

Bastin, Georges, L'hécatombe scolaire, Bruxelles, Dessart, 1966, 216 p.

Bataillon, Marcel, et Dr. André Berge, et François Walter, Rebâtir l'école, Paris, Payot, 1970, (1ère édition 1967), XVI, 376 p.

Berge, Dr. André, La liberté dans l'éducation, Paris, Ed. du Scarabée, 1964, (3è éd.), 123 p.

Berger, Gaston, L'homme moderne et son éducation, Paris, P.U.F., 1967 (1ère édition 1962), XV - 368 p.

Bourdieu, Pierre et Jean-Paul Passeron, La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement, Paris, Editions de Minuit, 1970, 279 p.

Capelle, Jean, L'école de demain reste à faire, Paris, P.U.F., 1966, 266 p.

Camusat, Pierre, Mauvais élèves et pourtant doués, Paris, Néret, 1962, 128 p.

Chateau, Jean, Autour de l'élève, Paris, Vrin, 1968, 180 p.

———, L'étudiant périmé, Paris, Vrin, 1968, 98 p.

Chatelain, François, Initiation à l'éducation nouvelle, Paris, Edition des cahiers de l'enfance, 1966, 143 p.

Chombart de Lauwe, Paul-Henri, Images de la culture, Paris, Payot, 1970 (1ère édition 1966), 217 p.

Cousinet, Roger, L'éducation nouvelle, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1965, 162 p.

Clausse Arnould, Les problèmes pédagogiques aujourd'hui, dans Partisans, octobre-décembre 1967, no 39, pp. 5-27.

Colloque d'Amiens, Finalité de l'enseignement et situation nouvelle de l'enseignement, Education et développement no 37, 1968, pp. 18-27.

Cros, Louis, et al., L'école nouvelle témoigne, Paris, A. Colin, 1970, 255 p.

Debesse, Maurice, Pédagogues et psychologues, un dialogue de malentendants, dans Bulletin de psychologie, no 257 (no spécial), 1967, p. 103.

Dottrens, Robert, et al., Eduquer et instruire, Paris, Unesco, Nathan, 1966, 367 p.

Dottrens, Robert, Instituteurs hier, éducateurs demain, Bruxelles, Dessart, 1966, 248 p.

Duval, Claude, L'autorité et la discipline à l'école élémentaire, Paris, Editions Gamma, 1970, 96 p.

Duval, Roch, L'école sans murs, l'éducation sans frontières, Montréal, Beauchemin, 1969, 242 p.

Ferrière, Adolphe, L'école active, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1966 (7e édition) (1ère édition 1922), 215 p.

Ferry, Gilles, Mort de la pédagogie, dans L'Education nationale, no 820, 16 mars 1967, pp. 9-11.

———, La pratique du travail en groupe, Paris, Dunod, 1970, XI - 227 p.

Filloux, Jean-Claude, Réflexions sur l'attitude non-directive, dans Bulletin de psychologie, tome XVI, no 8-9, février 1963, pp.497-503.

———, Eléments pour une étude de groupe-classe, dans Bulletin de psychologie, tome XXII - no 7-9-14-16-17, 1969,

———, La personnalité, Paris, P.U.F., Que sais-je ? no 758, 1970 (1ère édition 1957), 128 p.

Freinet, Célestin, Les invariants pédagogiques, Ed. de l'école moderne française, 1964, 86 p. et Paris, Ed. Maspéro, 1969, 181 p.

———, Essai de psychologie sensible, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1968, 172 p.

Freinet, Elise, Quelle est la part du maître ?, Ed. de l'école moderne française, 1963, 78 p.

Gloton, Robert, et al., A la recherche de l'école de demain, Paris, A. Colin, 1970, 255 p.

———, Communication et dialogue entre éducateurs, Paris, A. Colin, 1970, 47 p.

Gusdorf, Georges, L'Université en question, Paris, Payot, 1964, 223 p.

———, Pourquoi des professeurs ?, Paris, Payot, 1966, (1ère édition 1963), 247 p.

Hameline, Daniel, et M.J. Dardelin, La liberté d'apprendre : justification pour un enseignement non-directif, Paris, Les Editions ouvrières, 1967, 341 p.

Lapassade, Georges, Groupes, organisations et institutions, Paris, Gauthier-Villars, 1970 (1ère édition 1967), 240 p.

Lapauw, Régis, Educateurs inadaptés, Paris, Epi, 1969, 165 p.

Le Gall, André, Les insuccès scolaires, Paris, P.U.F., 1973 (1ère édition 1954), 128 p.

Legrand, Louis, Pour une pédagogie de l'étonnement, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1960, 133 p.

Leif, Jean, Inspirations et tendances nouvelles de l'éducation, Paris, Delagrave, 1967, 117 p.

Leroy, Gilbert, Le dialogue en éducation, Paris, P.U.F., 1970, 206 p.

Lobrot, Michel, La pédagogie institutionnelle, Paris, Gauthier-Villars, 1966, XXX - 281 p.

———, Quelques expériences de non directivité dans des classes d'école primaire, dans Interéducation, no 1, février 1968, pp. 162-163.

Lobrot, Michel, et coll., Changer l'école, Verviers, Gérard, 1973 (1ère édition 1970), 218 p.

Loi, Maurice, Le désastre scolaire, Paris, Les Editions sociales, 1962, 308 p.

Lourau, René, Une expérience de pédagogie institutionnelle, dans Cahiers pédagogiques, no 53, septembre-octobre 1965, pp. 55-59.

———, L'illusion pédagogique, Paris, Epi, 1973, (1ère édition 1969), 223 p.

Maisonneuve, Jean, Attitudes éducatives, dans Bulletin de l'Education nationale, no 22, spécial, 1962, pp. 10-12.

Mathieu, Pierre, La pédagogie, discipline de l'interprétation, dans la revue Interprétation, Vol. 2, no 1, janvier-mars 1968, pp. 43-60.

Mauco, Georges, Education affective et caractérielle de l'enfant, Paris, Bourrelier et Colin, 1971 (1ère édition 1963), 183 p.

Medici, Angela, L'éducation nouvelle, Paris, P.U.F., 1969, (9è édition), 125 p.

Meylan, Louis, L'école et la personne, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1968, VII - 229 p.

Mialaret, Gaston, et al., Education nouvelle et monde moderne, Paris, P.U.F., Collection SUP, 1966, 171 p.

Mollo Suzanne, L'école dans la société, Paris, Dunod, 1969, XII - 306 p.

Mossé-Bastide, Rose-Marie, L'autorité du maître, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1966, 169 p.

Natanson, Jacques, et A. Probst, La révolution scolaire, Paris, Les Editions ouvrières, 1963, 163 p.

Osterrieth, Paul, Faire des adultes, Bruxelles, Dessart, 1966, 218 p.

Oury, J., Quelques problèmes de groupe en pratique psychiâtrique et pédagogique, dans Partisans, no 39, octobre-décembre 1967, pp. 46-54.

Ozouf, Jean, Nous, les maîtres d'école, Paris, Julliard, 1967, 269 p.

Pagès, Max, Réflexions sur la relation maître-élève, dans no spécial du Bulletin de l'Education nationale, 1962, no 22, pp. 18-21.

———, L'orientation non-directive en psychothérapie et en psychologie sociale, Paris, Dunod, 1965, XII - 181 p.

Papillon, Jean, L'école, pour quoi faire ?, Paris, Grasset, 1965, 283 p.

Peretti, André de, Liberté et relations humaines, Paris, Epi, 1967, 299 p.

———, Les contradictions de la culture et de la pédagogie, Paris, Epi, 1969, 298 p.

Planchard, Emile, La pédagogie scolaire contemporaine, Louvain, Nauwelaerts, 1968 (1ère édition 1946), XII - 468 p.

Robert, Fernand, Un mandarin prend la parole, Paris, P.U.F., 1970, 269 p.

Robert, Guy, La dynamique de groupe appliquée dans une classe d'adultes, Projet Sésame, M.E.Q., 1969, 121 p.

Rousselet, Jean, L'adolescent en apprentissage, Paris, P.U.F., 1961, 147 p.

Vasquez, Aïda, et Fernand Oury, Vers une pédagogie institutionnelle, Paris, Ed. F. Maspéro, 1967, 288 p.

Wadier, Henri, La réforme de l'enseignement n'aura pas lieu, Paris, Laffont, 1970, 266 p.

3. Bibliographie d'orientation

Alain, Propos sur l'éducation, Paris, P.U.F., 1965, (12è édition), (1933, 1ère édition), 204 p.

Anselme, Fr., Aux sources de la pédagogie moderne, Namur, La Procure, 1960, 328 p.

Ardoino, Jacques, Propos actuels sur l'éducation, Paris, Gauthier-Villars, 1965, 304 p., 1971, (5è éd. rev. et augm.), 454 p.

Avanzini, Guy, Les relations sociales de l'adolescent, dans Education et développement, no 9, 1965, pp. 7-14.

Chateau, Jean, et al., Les grands pédagogues, Paris, P.U.F., 1966 (1ère édition 1956), XII - 362 p.

———, L'enfant et ses conquêtes, Paris, Vrin, 1969 (1ère édition 1960), 279 p.

———, Psychologie de l'éducation, Paris, Vrin, 1970, 57 p.

Claparède, Edouard, L'éducation fonctionnelle, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1964, 211 p.

———, L'école sur mesure, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1967, 140 p.

Correll, Werner, Psychologie de l'apprentissage, Sherbrooke, Editions Paulines, 1969, 173 p.

Clausse, Arnould, Initiation aux sciences de l'éducation, Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie, 1967, 180 p.

Debesse, Maurice, Les étapes de l'éducation, Paris, P.U.F., 1967 (1ère édition 1952), VIII - 157 p.

———, L'enfant et le milieu, dans Bulletin de psychologie, tome XVI, 1963, no 222 pp. 1064-1076, no 223 pp. 1121-1138.

Durkheim, Emile, Education et sociologie, Paris, P.U.F., 1966, 120 p.

Griéger, Paul, Pédagogie générale, Paris, Ligel, 1964, 371 p.

———, Pédagogie appliquée, Paris, Ligel, 1968, 395 p.

Kessler, A., La fonction éducative de l'école, Fribourg (Suisse), Editions universitaires, 1964, 496 p.

Leif, Jean, et G. Rustin, Morale professionnelle à l'usage des instituteurs et des institutrices, Paris, Delagrave, 1963 (1ère édition 1950), 190 p.

———, Pédagogie générale, Paris, Delagrave, 1966 (1ère édition 1953), 381 p.

Leif, Jean, et A. Brancheri, Les doctrines pédagogiques par les textes, Paris, Delagrave, 1966, 335 p.

Léon, Antoine, Histoire de l'enseignement, Paris, P.U.F., Collection Que sais-je ?, no 393, 1967, 128 p.

Mucchielli, Roger, La personnalité de l'enfant, Aubenas, Les éditions sociales françaises, 1967, 197 p.

Piaget, Jean, Psychologie et pédagogie, Paris, Denoël, 1969, 264 p.

Planchard, Emile, Introduction à la pédagogie, Louvain, Nauwelaerts, 1966, 237 p.

Toraille, R., et al., Psycho-pédagogie pratique, Paris, Istra, 1968, 520 p.

Tronchère, J., L'école d'aujourd'hui et la mutation des méthodes, Paris, Bourrelier et Colin, 1970, 144 p.

1. Données psychologiques

Allport, Gordon-W., Structure et développement de la personnalité, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1970 (Edition U.S.A. 1937, 1961), 504 p.

Anzieu, D., et J.-Y., Martin, La dynamique des groupes restreints, Paris, P.U.F., Collection SUP, 1969 (1ère édition 1968), 288 p.

Beniskos, Jean-Marie, The Person-Teacher Concept, dans School and Society, 6 novembre 1968, pp. 406-407.

———, The Person Teacher, dans Educational Courier, Vol. 41, 1971, p. 1.

Bereday, Georges Zygmunt, Comparative Method in Education, by G.Z.F. Beredy, Toronto, Holt, Rinehart and Winston, 1964, XVI - 302 p.

Berger, Gaston, Caractère et personnalité, Paris, P.U.F., Collection SUP, 1967 (1ère édition 1954), 110 p.

Carrel, Alexis, L'homme, cet inconnu, Plon, 1935, 447 p.

Cattell, Raymond B., La personnalité, Paris, P.U.F., 1956, Tome I, 460 - III p., Tome II, 489 p.

Chauchard, Paul, Le cerveau et la main créatrice, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1970, 130 p.

———, Le langage et la pensée, Paris, P.U.F., 1970, 127 p.

Cloutier, François, La santé mentale, Paris, P.U.F., Que sais-je?, no 1223, 1968 (1ère édition 1966), 128 p.

Cruchon, Georges, Initiation à la psychologie dynamique, Paris, MAME, 1965 (1ère édition 1963), 360 p.

Duval, Claude, L'efficacité personnelle, Paris, Editions d'organisation, 1970, 268 p.

Eysenck, Hans Jurgen, et al. Les dimensions de la personnalité, Paris, P.U.F., 1950, 314 p.

Hamachek, Don E., The Self in Growth, Teaching and Learning, Englewoods Cliffs, Prentice-Hall, 1965, XI - 576 p.

BIBLIOGRAPHIE D'INFORMATION

Hameline, Daniel, Du savoir et des hommes, Paris, Gauthier-Villars, 1971, XXVI - 258 p.

Le Gall, André, Court traité de psychologie sociale des entreprises, Paris, Les Editions sociales françaises, 1967 (4è édition), 251 p.

Lewin, Kurt, Psychologie dynamique, Paris, P.U.F., 1967 (1ère édition 1959), 297 p.

Luft, J., Introduction à la dynamique des groupes, Paris, Privat, 1967, 102 p.

Mailhot, Bernard, Dynamique et genèse des groupes, Paris, Epi, 1968, 275 p.

———, L'acceptation inconditionnelle d'autrui, Québec, Association des infirmières catholiques du Canada, 1965, 99 p.

Maisonneuve, Jean, La dynamique des groupes, Paris, P.U.F., Que sais-je ?, no 1306, 1970 (1ère édition 1968), 128 p.

Nuttin, Joseph, La structure de la personnalité, Paris, P.U.F., Collection SUP, 1968 (1ère édition 1965), 269 p.

Piaget, Jean, Le structuralisme, Paris, P.U.F., Que sais-je ?, no 1311, 1968, 128 p.

Pieron, Henri, La psychologie différentielle, Paris, P.U.F., 1962 (1ère édition 1949), VIII - 122 p. - Annexe XI.

Reuchlin, Maurice, La psychologie différentielle, Paris, P.U.F., Collection SUP, 1969, 236 p.

Riesman, David, La foule solitaire, anatomie de la société moderne, Paris, Arthaud, 1964, 378 p.

Rogers, Carl et G.M. Kinget, Psychothérapie et relations humaines, Paris, Nauwelaerts, 1965, 2 Vol.

Rogers, Carl R., Le développement de la personne, Paris, Dunod, 1972 (1ère édition 1968), XX - 290 p.

Super, Donald E., La psychologie des intérêts, Paris, P.U.F., 1964, 212 p.

Wackenheim, Gérard, Les attitudes spécifiques, dans Communication et devenir personnel, Paris, Epi, 1969, pp. 40-44.

Woodruff, A.D., and F.S. Divesta, The Relationship between Values Concepts and Attitudes, Educational and Psychological Measurement no 8, 1948, pp. 645-661.

2. Problèmes de l'éducation

Coombs, Philip Hall, La crise mondiale de l'éducation, Paris, P.U.F., 1968, 322 p.

Dottrens, Robert, La crise de l'éducation et ses remèdes, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1971, 173 p.

Duval, Roch, et Jean-Marie Hamelin, Plaidoyer pour une école humaine, Québec, Editions Saint-Yves, 1972, 159 p.

Faure, Edgar, et coll., Apprendre à être, Paris, Fayard-Unesco, 1972, XLIII - 368 p. (Commission internationale sur le développement de l'éducation).

Greti, La Suisse au-devant de l'éducation permanente, Lausanne, Payot, 1971, 179 p.

Le Gall, André, Problèmes actuels de la démocratisation des enseignements secondaire et supérieur, Paris, Unesco, 1973, 250 p.

Marier, Gérard, La révolution scolaire, Montréal, Editions du Jour, 1972, 180 p.

Natanson, Jacques, Avenir de l'éducation, Paris, Epi, 1971, 162 p.

———, L'enseignement impossible: éducation, désir, liberté, Paris, Editions universitaires, 1973, 157 p.

Panchaud, Georges, La formation des maîtres secondaires dans le monde d'aujourd'hui, Leçon inaugurale, Ecole des sciences sociales et politiques de l'Université de Lausanne, 29 octobre 1958.

Piaget, Jean, Où va l'éducation ?, Paris, Denoël-Gonthier, 1972, 133 p.

Vexliard, Alexandre, La pédagogie comparée, Paris, P.U.F., 1967, VIII - 213 p.

3. Philosophie de l'éducation

Côté, Richard, Le bon enseignant, Montréal, Editions du renouveau pédagogique Inc., 1971, 112 p.

Dewey, John, L'école et l'enfant, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1967, 175 p.

Foulquié, Paul, Les écoles nouvelles, Paris, P.U.F., 1948, 160 p.

Freinet, Célestin, Les dits de Mathieu, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1959, 169 p.

Hameline, Daniel, Maîtres et élèves, Paris, Hachette, 1973, 111 p.

Illich, Ivan D., Une société sans écoles, Paris, Editions du Seuil, 1971, 187 p.

Lobrot, Michel, Priorité à l'éducation, Paris, Payot, 1973, 197 p.

———, Les effets de l'éducation, Paris, Editions E.S.F., 1971, 284 p.

———, Pour ou contre l'autorité, Paris, Gauthier-Villars, 1973, XI - 178 p.

Medici, Angela, L'école et l'enfant, Paris, P.U.F., Collection SUP, 1971 (1ère édition 1955), 139 p.

Neil, Alexander Sutherland, Libres enfants de Summerhill, Paris, Maspéro, 1970, 326 p.

Oury, Fernand, et Jacques Pain, Chronique de l'école-caserne, Paris, Edition F. Maspéro, 1972, 484 p.

Portnoy, Harold, Demain la pédagogie, Paris, Magnard, 1969, 240 p.

Reboul, Olivier, La philosophie de l'éducation, Paris, P.U.F., 1971, 126 p.

Richard, Dr. G., Eduquer les yeux ouverts, Lausanne, Payot, 1958, 170 p.

Snyders, Georges, Pédagogie progressiste, Paris, P.U.F., Collection SUP, 1973 (1ère édition 1971), 275 p.

Vaizey, John, L'éducation dans le monde moderne, Paris, Hachette, 1967, 256 p.

Vasquez, Aïda, et Fernand Oury, De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle, Paris, Editions F. Maspéro, 1974 (1ère édition 1971), 2 volumes, 768 p.

Wall, W.D., Education et santé mentale, Paris, Unesco, 1964 (1ère édition 1955), 398 p.

4. Psycho-pédagogie

Correll, Werner, Troubles de l'apprentissage, Sherbrooke, Editions Paulines, 1969, 157 p.

De Cecco, John P., The Psychology of Learning and Instruction, New-Jersey, Prentice-Hall Inc., 1968, XVI - 800 p.

Diel, Paul, Les principes de l'éducation et de la rééducation, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1961, 250 p.

Fau, René, Les groupes d'enfants et d'adolescents, Paris, P.U.F., Collection SUP, 1967 (1ère édition 1952), 140 p.

Gesell, Arnold, et Frances H. Ilg, Le jeune enfant dans la civilisation moderne, Paris, P.U.F., 1967 (1ère édition 1949), VIII - 387 p.

Herbert, Lily, La dynamique de la situation scolaire, dans Bulletin de psychologie, no 194, 1961, pp. 801-806.

Kaye, Barrington, et Irving Rogers, Pédagogie de groupe, Paris, Dunod, 1971, XII - 143 p.

Landsheere, Georges de, Introduction à la recherche en éducation, Paris, Colin-Bourrelier, 1970, 312 p.

Lapassade, Georges, et coll., L'autogestion pédagogique, Paris, Gauthier-Villars, 1971, VIII - 203 p.

Lourau, René, Analyse institutionnelle et pédagogie, Paris, Epi, 1971, 239 p.

Lovell, K., Psycho-pédagogie des enfants, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1967 (Edition anglaise 1963), 332 p.

Marchand, M., Hygiène affective de l'éducateur, Paris, P.U.F., Nouvelle Encyclopédie pédagogique, 1956, VIII - 135 p.

Parent, Paule, et Claude Gonnet, Les écoliers inadaptés, Paris, P.U.F., Collection SUP, 1968 (1ère édition 1965), 168 p.

Porot, Maurice, L'enfant et les relations familiales, Paris, P.U.F., Collection SUP, 1971 (1ère édition 1954), 268 p.

Robert, Marcel André, Manuel théorique et pratique de l'animateur, Bruxelles, Ed. Vie ouvrière, 1969, 173 p.

5. Pratique de l'enseignement

Aubert, Paul, et Edmond Viret, L'école vivante par les centres d'intérêts, Lausanne, Payot, 1947, 186 p.

Ball, Raymond, Pédagogie de la communication, Paris, P.U.F., Collection SUP, 1971, 127 p.

Bany, M.A., et L.V. Johnson, Dynamique des groupes et éducation, Paris, Dunod, 1969, XIV - 344 p.

Bloom, B., et al., Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome I, Traduction : Marcel Lavallée, Montréal, Education nouvelle, 1969 (Edition U.S.A. 1956), IV - 232 p.

———, Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome 2, Traduction : Marcel Lavallée, Montréal, Education nouvelle, 1970 (Edition U.S.A. 1964), XXI - 231 p.

Bonboir, Anna, et al., Une pédagogie pour demain, Paris, P.U.F., 1974, 217 p.

Filloux, Janine, Du contrat pédagogique, Paris, Dunod, 1974, VI - 368 p.

Freinet, Célestin, L'éducation du travail, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1960, 276 p.

Legrand, Louis, Une méthode active pour l'école d'aujourd'hui, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1971, 156 p.

BIBLIOGRAPHIE D'INFORMATION

Lustenberger, Werner, Le travail scolaire par équipes, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1955, 188 p.

Prévot, Georges, La coopération scolaire et sa pédagogie, Paris, Editions E.S.F., 1972 (réédition), 227 p.