

La formation pédagogique et le statut du personnel enseignant américain

par G. DE LANDSHEERE,

*Dr en Sciences pédagogiques,
Chef de Travaux à l'Université de Liège*

Malgré tant de livres et de conférences qui lui furent consacrés, la réalité éducative américaine reste parfois difficilement saisissable. En effet, une décentralisation administrative des Etats, jalousement défendue, autorise chacun à conserver un système scolaire original, tant dans ses structures que dans son fonctionnement ; de plus, la large indépendance régionale et locale permet de conduire de nombreuses expériences et d'introduire, bien plus facilement que chez nous, des réformes fréquentes.

Même prévenu, l'observateur étranger, imprégné de tradition centralisatrice, n'échappe pas toujours aux généralisations hâtives. On peut aisément tenir compte de quelques grands principes administratifs différents des nôtres, mais on suit mal le réflexe individualiste américain, parce qu'on a eu l'habitude de se plier à des programmes généraux et à des réglementations nationales. C'est ce qui explique tant d'idées fausses, d'accusations sans fondement et d'admiration naïves à propos de la pédagogie d'outre-Atlantique.

Il semble cependant assez paradoxal que, dans le cas particulier de la formation des maîtres, les approximations ont souvent laissé ignorer quelques caractéristiques générales de l'évolution actuelle qui pourtant nous intéressent au plus haut point, parce qu'elles répondent à beaucoup de nos aspirations profondes et de nos revendications légitimes.

Parmi ces traits, nous noterons :

1. Les Etats-Unis ont rompu les barrières artificielles entre les différents enseignements et, en même temps, la vieille hiérarchie entre les maîtres des enseignements gardien, primaire et secondaire.

2. Tous les efforts actuels tendent à faire de tous les maîtres, des universitaires à part entière et, dès maintenant, on peut considérer, sauf rares exceptions, que les universités ou les institutions

assimilées sont seules responsables de la formation de l'ensemble du personnel enseignant.

3. Conséquence logique de l'unité de formation, presque tous les maîtres sont, dès maintenant, payés selon un même barème de traitement, le titre universitaire acquis déterminant la catégorie barémique et non plus le type d'enseignement auquel on appartient.

4. Les occasions de perfectionnement sont extrêmement nombreuses et les Universités, notamment, déploient une activité considérable en ce domaine. Le perfectionnement est encouragé moralement et matériellement.

5. La formation des maîtres continue à évoluer rapidement, les services publics et les fondations privées consacrant, surtout depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, des centaines de millions à des recherches de base et à des expériences de réformes.

Evolution de la formation des maîtres.

Avant d'arriver au point d'évolution actuel où l'Amérique semble nous précéder, elle a d'abord parcouru le même chemin que nous, mais d'un pas beaucoup plus rapide.

Partis d'Europe pour se libérer d'entraves qu'ils ne pouvaient plus supporter, les pionniers américains ne devaient cependant pas faire table rase d'attitudes culturelles millénaires ; et la société qu'ils constituèrent n'avait d'ailleurs pas les moyens d'un renouveau immédiat. Pendant longtemps, le gouffre entre l'enseignement primaire populaire et l'enseignement secondaire savant, imprégné de traditions « libérales », subsista. Les maîtres du second furent tôt issus des Universités, alors que, pour les instituteurs, aucun titre spécial ne fut d'abord requis. La formation de caractère artisanal, où la méthode importe plus que le savoir, ne fut introduite que plus tard.

L'Amérique adopta donc l'école normale primaire telle qu'elle se répandit en Europe, au XIX^e siècle. Les premières écoles de ce type firent leur apparition aux U. S. A. vers 1830 ; au début du XX^e siècle, elles détenaient pratiquement le monopole de la formation des instituteurs.

Comme chez nous, on put d'abord devenir « normalien » dès la sortie de l'école primaire. Puis, quand l'enseignement secondaire inférieur commença à se généraliser, les exigences pour l'admission augmentèrent. Vers 1920, beaucoup d'écoles normales n'acceptaient plus que des étudiants ayant terminé l'enseignement secondaire supérieur. A ce moment, elles offraient différents programmes préparant à l'enseignement au niveau maternel, pri-

naire ou secondaire. La durée des études fut progressivement portée à 4 ans. Elles devinrent donc parallèles en durée aux études supérieures. Aussi, vers 1930-1935, les « Normal Schools » s'appellent de plus en plus « Teacher Colleges », appellation qui souligne leurs ambitions universitaires. Le diplôme délivré devient d'ailleurs celui de Bachelier⁽¹⁾.

L'évolution continua rapidement. Une conception de plus en plus large de la formation des maîtres, les prétentions locales et le développement quantitatif prodigieux des études supérieures, surtout après la Seconde Guerre mondiale, incita les « Teacher Colleges » à créer de véritables départements de Philosophie et Lettres et donc à devenir aussi des écoles de formation générale. On assista ainsi à un processus d'assimilation ou d'intégration accélérées entre l'enseignement universitaire et l'enseignement normal et l'on peut considérer que ce dernier cessera bientôt d'exister, de façon autonome. Un exemple parmi tant d'autres : depuis 1960, les « State Teacher Colleges » de l'Etat du Massachusetts s'appellent simplement « State Colleges ». A peine une centaine d'écoles conservent encore l'ancien nom ; d'ici une dizaine d'années, semble-t-il, elles se seront toutes alignées. En 1957, les « Teacher Colleges » ne préparaient d'ailleurs déjà plus qu'environ 20 % des enseignants entrant dans la carrière⁽²⁾.

On imagine aisément que la compréhension n'est pas toujours parfaite entre les jeunes universités et les vieilles institutions pétries de traditions académiques. Les niveaux scientifiques sont loin aussi d'être toujours équivalents. En fait, les unes et les autres doivent faire un effort important : les premières pour élever leurs standards, les deuxièmes pour s'adapter au monde qui change. La majorité des grandes écoles américaines ont compris cette nécessité et leur travail de rénovation et d'amélioration crée une atmosphère dynamique que l'étranger respire parfois avec quelque envie.

Mais l'évolution organique des institutions chargées de la préparation des maîtres n'a pour nous d'intérêt que dans la mesure où cette formation même progresse. Les deux évolutions sont naturellement interdépendantes. Le problème capital reste de déterminer de façon aussi scientifique que possible quelle est la

(1) Rappelons que le diplôme universitaire de base, délivré au bout de 4 ans d'études, est celui de « Bachelor of Arts » (B. A.) ou de « Bachelor of Science » (B. S.) ; une cinquième année, au moins, est nécessaire pour acquérir le titre de « Master of Arts » (M. A.) ou de « Master of Science » (M. S.). Vient ensuite le doctorat en philosophie (Ph. D.) ou en éducation (Ed. D.).

(2) P. WOODRING : *New Directions in Teacher Education*. New York, The Fund for the Advancement of Education, 1957, p. 21.

meilleure façon de préparer les enseignants à leur tâche et, en particulier, quelle place il faut proportionnellement réserver aux études générale, spécialisée et pédagogique. Avant de parler des expériences en cours, disons d'abord comment les maîtres actuels accèdent à leur profession.

Pour comprendre le processus général de la formation du personnel enseignant, il faut tenir compte de trois facteurs :

1. Aux Etats-Unis, l'obtention d'un diplôme d'enseignement ne donne pas, légalement, le droit de professer.

2. Une licence de l'Etat ou même de la communauté où l'on veut trouver un emploi est, en plus, nécessaire.

3. Dans une même école, les étudiants ne sont nullement tenus, comme chez nous, à suivre un programme unique. Le jeu des options permet une orientation beaucoup plus fine et une spécialisation plus grande.

Comme les conditions de délivrance des licences offrent l'avantage de la précision des textes légaux et ont donc un caractère relativement statique, elles présentent une image plus aisément accessible de la situation.

Les conditions d'obtention d'une licence d'enseignement.

L'autonomie administrative dont jouissent les différentes communautés qui composent la nation américaine a rendu la licence d'enseignement nécessaire. Bien qu'une tendance à l'uniformisation soit maintenant manifeste, la formation d'un maître issu d'une certaine école peut différer considérablement — et elle différait souvent dans le passé — de celle d'un maître provenant d'une autre institution. Les exigences de l'Etat de New York ne sont pas celles d'un Etat du Sud ; la ville de New York même requiert des titres qu'une communauté rurale faisant partie du même Etat peut ne pas juger indispensables. Les traitements sont d'ailleurs, eux aussi, fixés localement.

En pratique, chaque Etat impose des exigences minima pour l'ensemble de son territoire ; les villes et les communes sont libres de se montrer plus sévères ⁽¹⁾.

⁽¹⁾ Les dispositions régissant la délivrance des licences (« certification ») dans tout le territoire des Etats-Unis font l'objet d'une compilation privée annuelle. Voir : R. C. WOELLNER & M. A. WOOD, *Requirements for Certification*, Chicago, The Univ. of Chicago Press, 1960-1961.

Ces dispositions légales exercent une influence sur le programme des écoles et inversement.

Avant de commencer ses études dans une institution déterminée, le futur enseignant doit donc s'assurer que le diplôme qu'il obtiendra éventuellement correspond aux stipulations particulières des autorités administratives auprès desquelles il a l'intention de solliciter un emploi.

Les obligations prévues concernent la durée des études post-secondaires et leur contenu.

En juin 1959, la durée minimum des études supérieures était fixée comme suit pour 50 Etats, le District de Columbia et Porto-Rico ⁽¹⁾ :

Nombre d'années	Enseignement	Ens. second.
	primaire Nombre d'Etats	supér. Nombre d'Etats
Plus d'un an, mais moins de deux .	2	néant
Plus de 2, mais moins de 3	8	1
Plus de 3, mais moins de 4	2	néant
4 ans (B. A. - B. S.)	40	48
5 ans (M. A. - M. S.)	néant	3

Si l'on tient compte qu'il s'agit, répétons-le, d'une durée minimum et que les textes légaux sont normalement en retard sur l'évolution scolaire, on peut donc conclure que, dès 1959, la très grande majorité des instituteurs américains faisait 4 ans d'études supérieures.

Pour juger de l'état actuel de l'enseignement américain, il ne faut pas toutefois perdre de vue que beaucoup d'instituteurs d'ancien régime sont encore en fonction et que leurs droits acquis ont été respectés ; de plus, le manque de personnel et certaines contingences locales ont entraîné des dérogations.

Une statistique récente révèle la situation exacte de l'ensemble du personnel de l'enseignement primaire dans 37 Etats.

⁽¹⁾ Cf. *NEA Research Memo*, Washington, National Education Association, Aug. 1959, p. 11.

Etat	N. d'instituteurs qui ont fait au moins 4 ans d'études supérieures	N. d'instituteurs qui ont fait moins de 2 ans d'études supérieures
Oklahoma	99,7 %	—
Caroline du Nord (Noirs) .	99,5	—
Floride	98,0	—
Texas	96,1	0,3 %
Utah	95,8	0,1
Caroline du Nord (Blancs) .	92,9	0,4
Caroline du Sud	89,6	1,0
Louisiane	89,0	0,5
Alaska	88,2	1,4
Colorado	88,1	0,4
Hawaii	86,9	0,1
Indiana	85,5	0,2
Delaware	85,4	3,8
Washington, D. C.	85,2	1,1
Mississippi	84,4	1,0
Connecticut	84,3	1,3
Oregon	84,2	0,3
Alabama	84,0	3,7
Missouri	83,4	1,5
Nevada	78,9	0,7
Arkansas	78,2	0,5
Maryland	75,4	3,5
Kansas	72,6	0,1
Virginie occidentale	72,3	5,4
Tennessee	70,3	1,9
Wyoming	68,6	—
Virginie	66,4	10,1
Ohio	65,7	1,6
Wisconsin	63,3	1,0
Kentucky	63,0	4,6
Minnesota	57,3	4,0
New Hampshire	54,2	4,3
Vermont	51,1	4,0
Maine	42,6	10,6
Iowa	38,6	7,8
Nebraska	32,5	20,6
Dakota du Sud	22,6	24,0

(1) *Teachers Supply and Demand in Public Schools, 1961*. Washington, D. C., Research Division National Education Association of the United States, April 1961, p. 22.

Nous ne nous sommes arrêté ici qu'au cas des instituteurs — appellation que nous utilisons pour la facilité de l'exposé, mais qui n'existe pas comme telle en anglais —, parce que, pour l'enseignement secondaire, on l'aura constaté, tous les Etats réclament au moins 4 ans.

Voyons maintenant quel doit être le contenu des études. Pour donner un échantillon aussi fidèle que possible des réalités, nous proposons trois exemples qui illustreront respectivement les exigences « modestes », « moyennes » et « élevées » (1).

Exemple d'exigences « modestes » : Etat du Colorado.

Pour l'enseignement primaire et le secondaire inférieur (jusqu'à 15 ans) :

1. 90 heures-semester (2) d'études générales dans un « college » accrédité.

2. 20 heures-semester consacrées aux études pédagogiques (théoriques et pratiques).

Pour l'enseignement secondaire supérieur :

1. Diplôme de bachelier (4 ans).

2. Formation pédagogique : 20 heures-semester.

Exemple d'exigences « moyennes » : Commonwealth of Massachusetts (3).

Formation exigée pour les maitres des jardins d'enfants et des écoles primaires — Dispositions en vigueur depuis le 1-9-1956 (enfants de 4 à 14 ans).

1. Diplôme de bachelier.

2. Dans ses études, le candidat doit avoir inclus : 18 heures-semester minimum de cours de pédagogie, dont au moins 2 heures-semester de pratique supervisée de l'enseignement primaire, le restant du temps devant être consacré à des cours couvrant au moins deux des domaines suivants :

(1) M^{lle} S. DICKEY, étudiante à l'Université de Boston, a fait pour nous la comparaison fastidieuse entre les différents règlements, qui a abouti à la sélection de ces trois exemples.

(2) 1 heure-semester = 1 heure de cours, de laboratoire ou équivalent, par semaine pendant 1 semestre.

Vu l'ampleur des recherches personnelles demandées, un étudiant progressant normalement couvre 30 à 32 heures-semester pendant une année académique.

(3) Voir : Commonwealth of Massachusetts, *General Laws Relating to Education*, Chapter 71.

- a) la pédagogie psychologique, y compris l'étude de la croissance et du développement de l'enfant ;
- b) la philosophie de l'éducation ;
- c) la méthodologie de l'enseignement primaire ;
- d) la construction des programmes de l'enseignement primaire.

Pour les High Schools (14 à 18 ans).

1. Diplôme de bachelier.

2. Dans ses études, le candidat doit avoir inclus : 12 heures-semester minimum de cours de pédagogie, dont au moins 2 heures-semester de pratique supervisée de l'enseignement secondaire, le restant du temps devant être consacré à des cours couvrant au moins deux des domaines suivants :

- a) la pédagogie psychologique, y compris l'étude de la croissance et du développement de l'enfant ;
- b) la philosophie de l'éducation ;
- c) la méthodologie de l'enseignement secondaire ;
- d) la construction des programmes de l'enseignement secondaire.

3. Au moins 18 heures-semester doivent être consacrées à des études de niveau scientifique élevé portant sur la ou les branche(s) de spécialisation [« major(s) »] et 9 heures-semester doivent être consacrées à la ou aux branche(s) que le maître se propose d'enseigner accessoirement [« minor(s) »].

Exemple d'exigences « élevées » : Californie.

Enseignement primaire.

1. Diplôme de bachelier.

2. 24 heures-semester d'études pédagogiques théoriques et pratiques.

Enseignement secondaire supérieur.

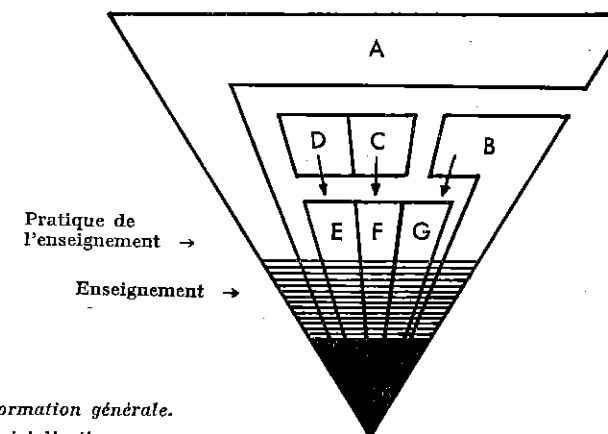
1. Diplôme de Master (Master of Arts, Master of Science, 5 ans) avec obligation de se spécialiser dans deux branches : une principale et une secondaire.

2. 22 heures-semester d'études pédagogiques théoriques et pratiques.

La formation des maîtres.

Que la formation des maîtres doive résulter d'une synthèse harmonieuse entre la culture générale et les études pédagogiques, personne ne le conteste. Les difficultés surgissent quand il faut déterminer dans quelle proportion les différents aspects de la préparation doivent intervenir. Les « Colleges », issus de l'enseignement normal réservent volontiers une place fort importante à la pédagogie, tandis que les universités plus anciennes accordent la prépondérance à la formation « libérale ».

En ce qui concerne le contenu général des études, il semble que le schéma de formation proposé par R. Bush (1) exprime assez bien la tendance actuelle : la *formation générale* porte sur les langues, les mathématiques, les sciences sociales, les sciences naturelles et l'éducation physique ; la *spécialisation* s'opère principalement en psychologie, en sociologie, en anthropologie, en biologie, dans les lettres et dans les sciences sociales ; quant aux *études pédagogiques* proprement dites, elles révèlent une forte tendance à l'intégration, ce qui apparaît de façon particulièrement nette en méthodologie. Bush aboutit au schéma suivant :



A. Formation générale.

B. Spécialisation.
Etudes pédagogiques.

C. Sciences du comportement considérées au point de vue de l'éducation.

D. Sciences et lettres, considérées au point de vue de l'éducation.

E. Application pédagogique de D.

F. » » » C.

G. » » » B.

(1) R. N. BUSH : *The professional content of teacher education for the sixties*, Washington, American Association of Colleges for Teacher Education, 1961, p. 10.

Le programme d'études d'une institutrice primaire, diplômée il y a trois ans, dans un bon « College » du Massachusetts comprenait (1) :

1^{re} année :

Partie littéraire et artistique :

Langue maternelle.
Formation artistique.
Musique.
Phonétique et orthophonie.

Partie scientifique et sociale :

Sciences biologiques.
La communauté et la vie moderne.
La croissance et le développement humains.
Education physique.

2^e année :

Partie littéraire et artistique :

Formation artistique.
Littérature anglaise.
Musique.
Phonétique, orthophonie et art dramatique.

Partie scientifique et sociale :

Sciences physiques.
Histoire de la civilisation.

Pédagogie :

Croissance et développement humains.
Observation d'enfants.
Education physique.

3^e année :

Spécialisation :

Choix : arts, anglais, musique, « social studies », orthophonie ou philosophie.

Pédagogie :

L'éducation de la petite enfance.
Construction de programmes d'étude pour la petite enfance.
Psychologie.
Guidance enfantine.
L'enfant, la langue maternelle et les expériences sociales.
L'art et l'enfant.
La musique et l'enfant.
Les sciences et l'enfant.

Pratique de l'enseignement.

(1) *Wheelock College Catalogue*, Boston, Mass., 1957-1958, pp. 34-35.

4^e année :

Spécialisation : voir 3^e année.

Pédagogie :

Histoire et philosophie de l'éducation.
Séminaires pédagogiques et « field studies ».
Pratique de l'enseignement.

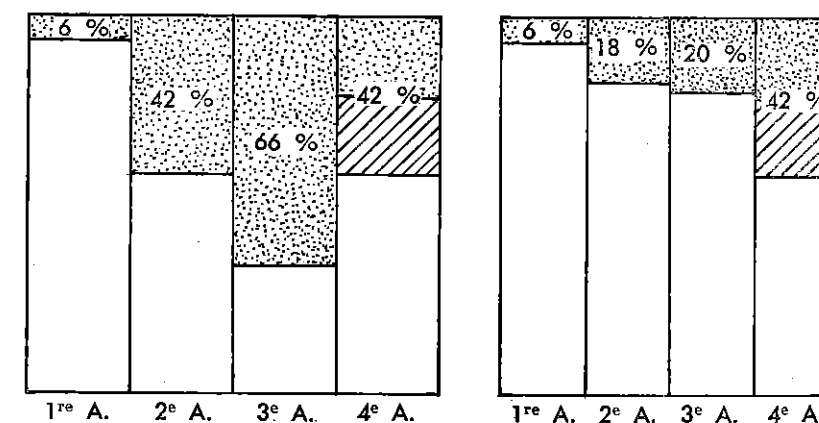
Ce programme est typique d'une école de pédagogie devenue récemment un « College ».

Les activités de la 3^e et de la 4^e année indiquent une orientation presque exclusivement pédagogique. On remarquera, toutefois, la tendance récente qui se manifeste en 4^e année où des séminaires ont succédé à l'émission des cours de méthodologie spéciale ; il faut aussi souligner qu'à la pratique de l'enseignement s'ajoutent les « field studies », enquêtes et travaux socio-pédagogiques sur le terrain, qui contribuent beaucoup à donner une connaissance active des techniques de recherche.

Dans une école de pédagogie dépendant d'une université plus ancienne, les disciplines académiques occupent généralement la plus grande place jusqu'à la fin des études. Entrer dans le détail des programmes serait fastidieux ; les schémas suivants nous paraissent indiquer assez exactement l'équilibre de forces qui tend à se généraliser :

Instituteur et professeur de l'enseignement secondaire inférieur

Professeur de l'enseignement secondaire supérieur (1)



Surfaces blanches : cours académiques.
Surfaces pointillées : cours de psychologie et de pédagogie.
Surfaces hachurées : pratique de l'enseignement.

(1) Cf. *More and better teachers. Decade of Experiment*, New York, The Fund for the Advancement of Education, 1961, p. 34.

Programmes expérimentaux.

Depuis une dizaine d'années, les programmes expérimentaux se sont multipliés dans tout le pays. Ils sont encouragés et souvent financés par de nombreuses fondations privées telles que Ford et Carnegie. Paul Woodring a publié une synthèse des recherches financées par la Fondation Ford. Nous en décrivons quelques-unes (1).

On peut classer les expériences en trois grands groupes. Le premier comprend tous les programmes de formation pédagogique concentrés en une 5^e année. Les raisons essentielles de ces tentatives sont doubles : assurer d'abord une formation universitaire complète évitant l'interférence des études pédagogiques et de ce que nous appelons « les cours de section » et amener à la carrière enseignante des jeunes gens qui, ne se sentant pas attirés vers elle au départ, ont conquis un diplôme universitaire non pédagogique. Cette dernière raison est évidemment en relation étroite avec la pénurie dramatique d'enseignants aux États-Unis.

Dans un deuxième groupe, nous envisagerons des expériences où, dans des programmes plus traditionnels de 4 ans, on s'efforce de déterminer une proportion idéale entre les « cours de section » et les cours de pédagogie.

Le troisième groupe réunit les tentatives de rupture totale des cadres formels. Après avoir fait des études universitaires dans n'importe quelle section, les jeunes gens entrent directement dans l'enseignement où ils travaillent sous la supervision de spécialistes. Presque tous les cours de pédagogie sont remplacés par des séminaires organisés pendant l'année scolaire et pendant les vacances.

1^{er} groupe.

Le pas décisif fut franchi en novembre 1951 quand l'Université de l'Arkansas décida d'expérimenter un programme de formation des maîtres du primaire et du secondaire en 4 ans de cours généraux et un an de spécialisation pédagogique. Cette cinquième année comptait beaucoup de pratique de l'enseignement et les étudiants qui participaient à l'expérience recevaient une allocation mensuelle d'environ 7.500 F b (2).

(1) Cf. P. WOODRING, *o. c.*, pp. 29-70.

Pour donner une idée de l'ampleur des moyens mis en œuvre, signalons qu'à elle seule, la Fondation Ford a dépensé environ 375 millions de francs belges, entre 1951 et 1957, pour aider les expériences dans 25 institutions différentes.

(2) Il est inutile de souligner l'importance de ce précédent et sa signification sociale.

L'expérience provoqua une polémique passionnée dans le monde de l'enseignement. Il semble cependant que les résultats justifient les espoirs des expérimentateurs : mieux groupés, intégrés et traduits immédiatement dans la pratique scolaire (20 semaines), les éléments de pédagogie paraissent mieux assimilés. La plus grande maturité des étudiants joue évidemment aussi un rôle important. Toutefois, relativement peu de futurs maîtres de l'enseignement primaire s'intéressèrent à ce nouveau type de formation. C'est peut-être une des raisons pour lesquelles l'Université de l'Arkansas lança une seconde expérience qui relève du groupe 3.

Plusieurs universités s'inspirèrent des essais de l'Arkansas et les programmes actuels de l'Université de Harvard peuvent être considérés parmi les mieux au point et les plus réussis. Aussi les examinerons-nous plus en détail (1).

Les expériences de formation des maîtres de l'enseignement secondaire sont le plus caractéristiques.

Après avoir terminé le cycle complet des études universitaires dans une faculté ou une école de son choix, l'étudiant peut suivre deux voies pour se préparer à l'enseignement : « Apprenticeship Plan » ou « Internship Plan ».

I. — « Apprenticeship Plan ».

Pendant la première moitié de l'année académique normale, l'étudiant suit un programme de cours full-time, visite des écoles secondaires et observe des maîtres en activité.

Pendant la seconde moitié de l'année académique normale, les cours ne se font plus que l'après-midi et les matinées sont consacrées à la pratique de l'enseignement. Voici un exemple de programme complet :

1^{er} semestre :

- a) cours littéraires ou scientifiques de spécialisation ;
- b) l'école américaine et la société (« Social Foundations ») ;
- c) méthodologie et programmes ;
- d) principes de pédagogie.

2^e semestre :

- a) pratique de l'enseignement ;
- b) la psychologie et la mesure en éducation, ou : introduction à la psychologie pédagogique ; psychologie de l'enfant ;
- c) philosophie et histoire de l'éducation.

(1) Nous nous référons à : *Master of Arts in Teaching*, Official Register of Harvard University, vol. LVII, July 22, 1960, n° 14.

II. — « *Internship Plan* ».

L'étudiant doit d'abord participer à la session spéciale d'été (pendant les vacances) pendant laquelle il acquiert les éléments de pédagogie et fait ses premières expériences pratiques d'enseignement. Ensuite, un groupe de deux étudiants prend la responsabilité d'une classe pendant une année entière : le premier suit les cours pendant que le second enseigne, et inversement. Grâce à ce système, les administrations qui ont accepté de participer au projet peuvent payer à chaque équipe le traitement d'un professeur intérimaire. En 1960, chaque étudiant recevait de la sorte un traitement brut de 95.000 F b. Des bourses d'études peuvent, en outre, être allouées.

Voici un exemple de programme complet :

Session d'été :

- a) pratique de l'enseignement ;
- b) séminaires portant sur les principes de pédagogie ;
- c) méthodologie et programmes.

1^{er} semestre ou 2^e semestre :

- a) enseignement dans une école voisine de l'Université ;
- b) la moitié du cours : La psychologie et la mesure en éducation.

2^e semestre ou 1^{er} semestre :

- a) cours littéraires ou scientifiques de spécialisation ;
- b) philosophie et histoire de l'éducation ;
- c) la moitié du cours : La psychologie et la mesure en éducation.

Le diplôme délivré, pour le Plan I comme pour le Plan II, est celui de « *Master of Arts in Teaching* » dont l'abréviation « *M. A. T.* » se répand de plus en plus.

2^e groupe.

P. Woodring constate qu'aujourd'hui « l'idée d'une 5^e année pédagogique après les 4 années d'enseignement général ne semble plus ni neuve, ni étonnante ». Toutefois, cette formule est loin de recueillir l'accord général. Les partisans de la formation en 4 ans, surtout pour les instituteurs, semblent rester majoritaires.

Ici, les efforts d'ajustement entre la formation générale et la préparation pédagogique se traduisent plus en évolution lente qu'en essais hardis sinon révolutionnaires. Il est donc beaucoup plus difficile d'en rendre compte.

Nous nous bornerons à signaler l'expérience du Wilson College parce qu'elle constitue une sorte de transition entre le groupe I et

le groupe II. Le but des promoteurs est de démontrer qu'une formation littéraire et scientifique sérieuse prépare au métier d'instituteur et qu'avec un minimum de pratique de l'enseignement primaire et une étude intensive des principes de base du learning, un étudiant bien guidé peut, dès la fin du cycle des études générales, prendre, avec succès, la charge d'une classe du primaire. Toutefois, pendant ses 4 années d'université, l'étudiant devra, 3 années consécutives, consacrer ses vacances d'été à des activités pédagogiques, ce qui équivaut en fin de compte au travail de la 5^e année du groupe I.

3^e groupe.

Les expériences de la Temple University et de la Cornell University serviront d'illustration.

A la Temple University, les étudiants ne reçoivent aucune formation pédagogique pendant les 4 années. Dès leur sortie et après une simple orientation donnée pendant les vacances d'été, ils prennent la charge d'une classe de l'enseignement secondaire. Leur probation va durer 3 ans pendant lesquels ils feront partie d'équipes composées de jeunes et de maîtres expérimentés ; ces équipes se réunissent en général deux fois par semaine. De plus, chaque groupe de 15 débutants est dirigé par un conseiller pédagogique. Enfin, des séminaires et quelques cours du soir sont organisés.

Pendant les 3 ans de stage, les candidats reçoivent le traitement de professeur débutant. Le diplôme de *Master of Education* sanctionne cette formation.

Le travail par équipes s'est révélé si profitable que le système a été, après quelque temps, généralisé dans les écoles qui l'avaient essayé.

Quant à l'expérience de Cornell, on peut la rapprocher de celle de Harvard, avec cette différence qu'à Cornell, tous les cours systématiques de pédagogie sont supprimés. Pendant la 5^e année, les élèves-instituteurs enseignent 5 demi-journées par semaine. Ils tiennent note des difficultés auxquelles ils se heurtent et ces problèmes constituent le thème de séminaires tenus 6 heures par semaine. Ces séminaires sont conduits par des professeurs de l'Université, des conseillers appartenant à l'enseignement primaire ou secondaire et des spécialistes extérieurs, invités occasionnellement. Les étudiants doivent aussi faire un grand nombre de lectures et soumettre une petite thèse pédagogique en fin d'année. Quelques séances particulières sont consacrées à l'étude des techniques spéciales : usage des audio-visuels, enseignement de la lecture, éducation physique, etc.

Presque toutes les expériences financées par le « Fund for the Advancement of Education » ont un caractère commun : la primauté explicitement ou implicitement accordée à la formation académique par rapport à la formation professionnelle.

Cette tendance, qui n'est pas seulement propre à la Fondation Ford, inquiète beaucoup de pédagogues qui, sans contester l'importance d'une formation générale sérieuse, craignent que l'absence de formation pédagogique théorique approfondie n'ait à long terme de graves répercussions.

Il existe évidemment aussi un certain nombre d'expériences individuelles, conduites en dehors des sentiers battus, et sans l'aide financière des grands argentiers. Il est presque impossible de les identifier toutes et, d'ailleurs, leur examen dépasserait le cadre de cet article. Bornons-nous à citer en exemple le programme de l'école de Putney qui, sous la direction de M. Mitchell, essaie d'appliquer les théories reconstructionnistes, ménageant une large place aux sciences sociales, à l'éducation comparée et à de longues études sur le terrain, menées surtout dans des régions américaines et des pays étrangers en voie de développement.

**

Si l'on jette un regard sur l'ensemble des recherches, on constate qu'elles aboutissent souvent à mettre en cause les pédagogues qui, pour des raisons sur lesquelles il est inutile de revenir ici, dispensent un enseignement dont le niveau scientifique laisse parfois à désirer.

Aussi considère-t-on de plus en plus, aux Etats-Unis, que le moment est venu, pour la profession enseignante, de se réorganiser complètement comme la profession médicale le fit il y a quelques décennies, et d'entrer résolument dans l'ère d'une véritable pédagogie scientifique se greffant sur une culture universitaire à part entière (1).

Toutefois, il serait vain de croire que le problème de la formation des maîtres est près d'être résolu. Les Américains, comme nous, travaillent toujours en plein empirisme. Woodring, que nous citons pour la dernière fois, a eu le courage de décrire la situation telle qu'elle est : « Nous n'avons pas encore pu déterminer, avec la moindre certitude, dans quelle mesure l'efficacité d'un bon maître dépend de sa formation professionnelle spécialisée, de la pratique de l'enseignement ou de sa culture générale. Or nous exigeons les trois depuis longtemps. Mais nous savons

(1) Voir à ce propos le brillant article de T. BRAMELD : *The Coming Break-Through in Teacher Education*, in « The Educational Forum », May 1960, pp. 449-456.

avec certitude que, malgré les exigences formulées pour l'accès à la profession, nous avons un mélange d'excellents professeurs, de très pauvres et de médiocres. Il se peut que certaines qualités, les plus importantes pour un bon enseignement, ne sont pas grandement influencées par le programme de formation, quel qu'il soit, et que la sélection des maîtres soit au moins aussi importante que leur formation » (1).

Dans ces conditions, une politique de haute qualité, dans tous les domaines, offre la seule garantie véritable. Le problème est de la réaliser de la façon la plus efficace, pour les futurs maîtres et pour la nation.

Statut professionnel et financier.

Dans une certaine mesure, l'école normale primaire reste chez nous l'école du pauvre parce qu'elle permet d'accéder à une profession stable et relativement rémunératrice au terme de l'enseignement secondaire. Ce facteur ne joue plus guère aux Etats-Unis puisque, dans la majeure partie des cas, la durée des études de l'instituteur est égale à celle des autres universitaires.

Dans le passé surtout, la facilité relative des études pédagogiques attirait un certain nombre de moins doués. Mais le niveau de plus en plus élevé des études entraîne actuellement un meilleur recrutement qualitatif.

Jusqu'à la fin de la Première Guerre mondiale, le système de rémunération que nous connaissons encore en Belgique était partout en vigueur aux U. S. A. : aux divers niveaux d'enseignement correspondaient des barèmes différents.

Dès après 1918, la réforme profonde de la formation des enseignants fut entreprise et, en 1919 déjà, E. S. Evenden avança le principe selon lequel les maîtres, à quelque enseignement qu'ils appartiennent, devraient être payés selon le même barème, à condition que leur préparation fût équivalente (2).

Cette règle fut rapidement adoptée. Une enquête biennale portant sur les villes de plus de 2.500 habitants montre que, si le barème unique n'était encore adopté que par 16 % des municipalités en 1922-1923, il était pratiquement généralisé en 1950-1951 (97,1 %) (3). Aujourd'hui, le système est non seulement appliqué partout, mais ne semble même plus contesté par quiconque.

(1) P. WOODRING, *o. c.*, p. 61.

(2) E. S. EVENDEN : *Teachers' Salaries and Salary Schedules in the United States*, Washington, NEA, 1919.

(3) Cf. H. DAVIS : *Salary Schedules*, in : *Enc. of Ed. Res.*, New York, MacMillan, 1960, p. 1179.

Qu'il fonctionne dans l'enseignement maternel, primaire ou secondaire, le maître est donc payé selon le titre universitaire qu'il détient. On distingue le plus souvent 4 échelons :

1. Diplôme de Bachelier (Bachelor of Arts, Bachelor of Science, Bachelor of Education) ;
2. Diplôme de Maître (Master of Arts, Master of Science, M. A. T.) ;
3. Diplôme de Maître + 30 « credits » (Situation d'un Maître à mi-chemin des études conduisant au doctorat) ;
4. Docteur.

Signalons, à titre documentaire, les traitements annuels de base payés dans les écoles d'Albuquerque (New Mexico) en 1960-1961 ⁽¹⁾ :

B. A. : Début :	220.000 F b.	Maximum après 18 ans :	350.000
M. A. :	235.000	19 ans :	370.000
M. A. + 30 :	247.500	»	382.500
Docteur :	262.500	»	397.000

En outre, afin de donner une idée de la situation générale aux Etats-Unis, nous extrayons les chiffres suivants d'une enquête menée par le Service de Recherches d'Albuquerque auprès de toutes les villes américaines comptant plus de 100.000 habitants ⁽²⁾.

Titre universitaire	Traitement annuel brut dans la ville qui payait le plus	Traitement annuel brut dans la ville qui payait le moins
B. A.	Min. : 245.000 Gary Max. : 395.000 New York City	Min. : 161.000 Knoxville Max. : 210.000 Savannah
M. A.	Min. : 260.000 Long Beach Max. : 422.500 Long Beach	Min. : 168.250 Knoxville Max. : 234.337 Little Rock
M. A. + 30	Min. : 277.500 Los Angeles Max. : 447.500 Long Beach	Min. : 171.250 Chattanooga Max. : 252.500 Chattanooga
Docteur	Min. : 301.875 Pasadena Max. : 470.920 Pasadena	Min. : 172.500 Chattanooga Max. : 255.000 Chattanooga

On remarquera que les municipalités qui paient le plus sont celles qui connaissent des afflux de population considérables :

⁽¹⁾ Cf. Albuquerque Public Schools, *Salary Schedule and Other Information*, 1960, Document ronéotypé.

Nous avons fait la conversion : 1 \$ = 50 F belges.

⁽²⁾ Cf. Albuquerque Research Department, *Teacher Salary Schedules, Albuquerque and other large Cities*, 1960, document ronéotypé.

Gary, centre d'aciéries, New York et, en général, les villes de la Californie du Sud.

Le perfectionnement des maîtres.

Le maître américain est constamment encouragé à se perfectionner. Non seulement une forte propagande l'y pousse, mais la possibilité d'améliorer son traitement, s'il acquiert un titre supérieur, l'y incite.

Nous ne nous arrêtons pas aux activités qui nous sont familières en Belgique : stages, séminaires, cercles d'étude, conférences, etc... Par contre, nous voudrions insister sur le rôle prépondérant que les Universités jouent ici.

Un exemple concret nous évitera de longs commentaires. Un instituteur en fonction, détenteur du B. A., souhaite acquérir le titre de M. A. Il doit, pour cela, gagner 30 points ou « credits » en réalisant un programme d'études tenant à la fois compte de ses dispositions individuelles et de certaines exigences standardisées de l'Université à laquelle il s'adresse. Une fois le programme défini, avec l'assistance du conseiller universitaire, le travail peut commencer.

La plupart des Universités organisent des sessions d'été, constituant en quelque sorte un troisième... « semestre » de l'année académique. Les cours se donnent en juillet-août, pendant 6 à 7 semaines. Afin d'empêcher le travail superficiel, l'étudiant ne peut acquérir plus de 6 à 8 « credits » par session. Pour gagner 3 « credits » en Education comparée, par exemple, à l'Université de Boston, le candidat doit suivre cinq heures de cours hebdomadaires pendant six semaines et réussir l'examen avec au moins 60 % des points.

Si l'on tient compte des nombreuses lectures et des travaux écrits exigés, on peut considérer que deux cours de 3 « credits » chacun, représentent une charge bien suffisante pour une telle session.

Un droit d'inscription assez élevé est exigé, mais de nombreuses bourses d'études sont mises à la disposition des enseignants. En outre, pour encourager leur personnel, certaines administrations accordent même des augmentations de « mi-chemin » entre le B. A. et le M. A. Celles-ci se montent à 7.500 francs par an à Albuquerque, par exemple.

Il est exceptionnel que le doctorat soit entièrement préparé de la même façon. En général, l'enseignant acquiert les premiers « credits » sans abandonner son poste ; ensuite, il se voit souvent confier un mandat d'assistant ou même d'instructeur dans une Université, ce qui lui permet de concentrer ses efforts.

La pénurie de docteurs est grande, actuellement ; ils sont donc presque tous absorbés par les Universités. Par contre, le titre de M. A. est loin d'être exceptionnel, tant dans l'enseignement primaire que dans le secondaire : plus de 70 % des professeurs détenaient ce diplôme, en 1960, à la New Trier High School de Winnetka (1).

On estime qu'environ 25 % du personnel enseignant est, pour le moment, engagé dans des études de perfectionnement de niveau universitaire. Si l'on admet que, dans la seconde moitié de leur carrière, les maîtres entreprennent probablement moins des études de longue haleine, on peut supposer que plus d'un tiers des maîtres âgés de moins de 45 ans continuent, aujourd'hui, à fréquenter l'enseignement supérieur. Ce chiffre est, on conviendra, considérable et on imagine mal qu'il ne soit pas annonciateur de progrès importants.

(1) Cf. notre article dans « Education », n° 69, mai 1961.