

La Formation des Maîtres: Notes pour un Revirement*

Lucien Morin

Université du Québec à Trois-Rivières

La vraie éducation commence par celle de l'éducateur. Il doit se comprendre lui-même et être affranchi des façons de penser stéréotypées. Car son enseignement est à l'image de ce qu'il est.

Krishnamurti, *De l'éducation*

Parmi toutes les difficultés qui accablent la pédagogie contemporaine, il en est une particulièrement aiguë qui concerne la qualité du maître. Le but de cet article est de convier les maîtres et les formateurs de maîtres surtout à une réflexion approfondie sur le sens de la maîtrise. Si une critique répandue accuse les formateurs de maîtres d'être devenus des "formateurs sans âme," il est aussi nécessaire de trouver ou de retrouver des voies de rechange. Dans cette perspective, deux invitations sont lancées: la première autour de l'idée du maître philanthrope, la seconde sur la place de l'éducation aux valeurs dans la formation des maîtres.

Teacher education is at a crossroad in the Province of Québec. Since 1968, teacher preparation has been under the official responsibility of the universities. But to this day, government policies remain virtually nonexistent and, although many experiments have been tried, no university can state clearly its philosophy of teacher training. The object of this paper is to submit observations and invite all interested to reflect upon what the author believes is the fundamental axis of teacher preparation. The thrust of the argument is to comment upon the concept of teacher as philanthropist and to articulate the basic characteristics of this concept. Finally, the author concludes by affirming his conviction that unless teacher-training programs rediscover and reinstate values education in their curriculum, little can be expected of future educators in terms of essential attitudes and qualities.

La formation des maîtres est en faillite sur plusieurs plans. On ne le dira jamais trop. Le désarroi de la situation actuelle n'a d'égal que le désespoir généralisé qui en découle et afflige étudiants, parents, enseignants, principaux, administrateurs et de plus en plus, les "spécialistes" des milieux universitaires. De l'avis de tous, un revirement s'impose.

Partant de la conviction que la qualité de l'éducation est directement proportionnelle à la qualité de l'éducateur, les notes qui suivent veulent contribuer à l'amorce d'une réflexion positive autour de questions de fond et à l'élaboration de suggestions pour un programme d'action efficace dans la préparation des éducateurs.

* Ce texte a fait l'objet d'une présentation au colloque de l'Association d'Éducation du Québec en automne 1978. Il a fait également partie des dossiers de l'AEQ.

L'INDISPENSABLE EDUCATEUR

L'idée derrière cette première note consiste à camper la réflexion sur l'indispensabilité du maître. Avons-nous oublié la place et le rôle de l'éducateur dans la société? Devant l'hypothèse d'une réponse affirmative, par où doit commencer la formation des maîtres? Telles sont les deux questions auxquelles nous voulons d'abord apporter quelques éléments de réponse.

Le maître inutile

Les choses vont-elles si mal pour que la question: "L'éducation a-t-elle réellement besoin d'éducateurs?" retienne l'attention et soit considérée avec un minimum de sérieux? Il faut malheureusement le craindre. Ce qui était hier certitude et évidence est aujourd'hui objet de questionnement et de scepticisme. Il est des théories bien répandues dont la prédication ultime prône l'effacement quasi total du maître. Par delà le camouflage de concepts, en apparence généreux, où le maître est appelé jardinier, facilitateur, grand frère, accompagnateur, animateur, etc., les faits sont plutôt inquiétants.

D'une part, on ne veut plus du maître que masqué d'une spécialité. D'autre part, il est généralement acquis que l'école doive appuyer la conception généreuse de Comenius sur l'éducation: Eduquer tout homme, quel qu'il soit, à sa maturité d'homme et éduquer l'homme intégral, l'homme total dans le respect de tous ses besoins. Voilà le paradoxe! Par définition, le spécialiste s'occupe des parties sans égard pour le tout. Sa fonction est clairement ordonnée à un bien propre, partiel et spécifique — généralement, un bien intellectuel. Seul le véritable maître peut se dire préoccupé par la promotion du sujet total, intéressé et attaché au développement intégré et significatif de l'enfant. Or sur ce point précis justement, le maître semble, plus que jamais, interdit d'accès à l'intimité des consciences.

Sous prétexte qu'il ne faut pas brimer la liberté et l'autonomie des jeunes esprits, sous prétexte d'un "innéisme" déclarant superflue et même nuisible l'interférence de l'éducateur auprès des dictées intimes et secrètes de la nature enfantine, sous prétexte qu'il ne faut pas transmettre ou inculquer des valeurs, encore moins éduquer aux valeurs, de peur d'endoctriner des esprits hautement influençables, la notion de maître est en train de devenir une notion vide ou légale, ce qui est presque la même chose dans ce cas. En somme, le paradoxe de la maîtrise contemporaine prend le visage suivant: L'éducateur le plus utile serait l'éducateur le plus inutile.

Il y a plus grave encore. Certains indices, pris sur le vif du vécu quotidien dans le monde des enseignants, viennent non seulement corroborer mais accentuer ces courants nihilistes. D'abord, il faut reconnaître qu'ils ne clament pas bien haut leur cri de désaccord les quelques éduca-

teurs qui veulent désavouer ces tendances autophages et qui osent s'inscrire en faux contre les limites "convention collectivement" définies de leur rôle. On en est presque venu à soupçonner les générosités vocationnelles qui débordent, par nature, les ententes contractuelles — toujours squelettiques — parce qu'ordonnées au minimum et davantage préoccupées de relations de travail que de qualité de l'enseignement. En résumé, l'éducateur semble atteint du syndrome de l'effacé. Par surcroît, l'expérience des grèves passées dans le monde scolaire, doublée d'un taux élevé d'absentéisme, tend à confirmer l'idée populaire que le système marche très bien même lorsque les enseignants marchent très mal. Que dire encore de ce nouveau cancer galopant qui a nom de "bumping," phénomène par lequel se trouve sanctionnée l'idée que l'ancienneté seule détermine la qualification pour tel ou tel poste?

L'éducateur se meurt ! L'éducateur est mort !

Non. Il faut résister à la tentation de conclure ainsi. La paraphrase de Bossuet ne vaut que pour la description d'une des maladies sérieuses de l'éducation contemporaine. Il faut imaginer que le malade, lui, guérira. Dans la suite de cette logique, ajoutons que la crise qui affecte la formation des maîtres n'est pas due au seul succès de nouvelles erreurs, mais surtout à l'oubli de quelques anciennes vérités. Il importe donc de dire les choses comme elles sont mais aussi comme elles doivent être. En tout premier lieu, il convient de rappeler que le rôle du maître a toujours été primordial dans toute société. Dans son étymologie grecque, le pédagogue (*pais*, enfant et *agogein*, diriger, accompagner) est celui qui conduit l'enfant. Le maître est un guide indispensable. Par son intermédiaire, chaque génération est aux prises avec le sens de son héritage et s'habitue à étoffer de significations idéales sa construction de l'avenir. "Dis-moi qui ont été tes maîtres, je te dirai qui tu es."

Commençons donc par réaffirmer notre confiance en l'éducateur et en sa maîtrise. Il n'y a de maître que dans un monde où la maîtrise est un besoin.

Des prémisses à la formation des maîtres

La préparation des éducateurs n'est pas étrangère à ces remous, particulièrement à ceux chargés d'entraîner la disparition du maître. A la fois cause et effet des courants pédagogiques de l'heure, les formateurs de formateurs n'ont pu s'empêcher, surtout depuis une décennie, d'ériger leurs camps pour s'appropriier et protéger les "vraies solutions." Cela aussi est étrange. Des universitaires aux responsabilités terribles, supposément objectifs et soumis aux sentences des *sciences* de l'éducation, se sont divisés en bons et en méchants, cristallisés et crispés autour de débats orageux. Pour les uns, il n'y a d'issue que dans une accélération accrue de la préparation scientifique des futurs enseignants; pour d'autres, la solution consiste dans le retour à la formation générale par les arts libéraux, les sciences humaines et les sciences sociales; pour d'autres

encore, le débat est d'ordre sociopolitique et toute recommandation qui n'annoncerait pas d'abord le renversement du système établi est d'avance condamnée à l'échec.

Si, au fond, les polarisations ne sont pas toujours aussi claires, elles n'en demeurent pas moins des résistances obstinées, découlant de préjugés difficilement déracinables parce que très chargés d'émotivité. Et d'un centre de formation à l'autre, il survient qu'en prônant son point de vue, ce ne sont plus exactement les droits de la vérité qui sont revendiqués, mais bien plutôt l'appétit qui défend son bien. De là, le caractère quasi dramatique de la polémique actuelle qui est devenue moins une confrontation d'idées qu'un affrontement d'appétits: l'enjeu étant moins la vérité que la survie du sujet.

Dans un petit opuscule intitulé "De l'utilité de ses ennemis," Plutarque, après avoir décrit les attitudes variées qu'adoptent les gens en face de l'ennemi, en conclut que "ce qui est l'inimitié le plus dommageable pourra devenir le plus profitable." Autrement dit, l'homme sage ne se contente pas de fuir ou même de résister. Il sait tirer profit et utilité de ses ennemis. Ce vertueux conseil devrait inspirer les assises de toute réforme dans le domaine de la formation des maîtres. Concrètement, cela se ferait:

Premièrement, en déclarant unanimement qu'il est chimérique de vouloir dénicher une solution miracle, une solution synthèse, venue de je-ne-sais-où, aux difficultés actuelles. A y regarder de près, on s'apercevra, au contraire, que la plupart des réponses, nous les connaissons déjà. En outre, le milieu actuel de la formation des maîtres a plus de solutions à partager que d'interrogations à soumettre. Bien sûr, il manque toujours une "politique officielle" de la formation des maîtres. Parions que celle-ci n'attend que le moment où chacun aura affirmé sa *vision* du maître plutôt que ses objectifs à réaliser. Car l'anémie est bien d'ordre métaphysique, n'est-ce pas? Il faut cesser de se défigurer pour des questions de programmes, d'équivalences, de structures, d'évaluation, d'objectifs et de méthodes. Le temps est venu de dire les choses fondamentales du fond de l'âme et du cœur. Il serait étonnant qu'à ce niveau d'énormes divergences persistent.

Deuxièmement, en se résignant et en admettant qu'en matière de formation des maîtres aucune solution ne sera résolue à la satisfaction de tous et que, très certainement, il est bien qu'il en soit ainsi. D'un côté, toute théorie valable de préparation des éducateurs repose sur une philosophie de l'éducation, c'est-à-dire, comme le rappelle admirablement John Dewey, une philosophie de l'homme. Or l'homme n'apparaît-il point à la réflexion comme un mystère pour l'homme? Prendre conscience de ce mystère c'est prendre conscience que jamais nous ne parviendrons à l'élucider complètement. En outre, l'éducateur lui-même, en tant précisément qu'il est éducateur, n'est-il pas une sorte de déficient chronique? La formule kantienne est inimitable: l'éducateur serait celui qui, "affecté

par la grossièreté de sa nature . . . doit produire chez l'autre ce dont il a lui-même besoin" (Kant, 1970). D'un autre côté, il est nécessaire qu'il en soit ainsi. Il importe que le débat reste toujours ouvert pour être approfondi, de sorte que toute recommandation finale sur le sujet ne dispense pas chaque nouvelle génération de formateurs de réouvrir, sans répit aucun, l'enquête sur l'idéal de la formation et sur la formation idéale. La réponse d'une école de pensée quelconque à une crise donnée de formation des maîtres ne pourrait pas clore le discours sur la signification première de la préparation des éducateurs.

Troisièmement, en apprenant à partager ses informations et à échanger ses renseignements. Les hommes d'affaires ont leurs journaux et leurs "meetings"; les arpenteurs, leurs associations; les médecins, leurs congrès et leurs revues. Qu'ont les formateurs en dehors des livres, du MEQ et des colloques savants qui, souvent, font plus pour l'avancement du prestige d'un curriculum vitae que pour le développement de la pédagogie? Pour une part, il serait temps que les gens se rencontrent pour parler simplement des réalisations et des projets de leur milieu, pour mettre en relief, surtout, les éléments positifs et répétables de leurs activités. A quoi bon ces énormes entreprises qu'ont été ou que sont encore les projets PERMAMA, PERMAFRA, GAMMA, PEMEL, REPERES, PEMA, s'ils ne profitent qu'au petit nombre? Pour une autre part, devant la croissance exponentielle des expériences éducatives mondiales intéressant la formation des maîtres, il est inadmissible que les formateurs n'aient pas encore trouvé le moyen de se communiquer ou de "s'interchanger," d'une manière régulière et continue, les nouvelles de l'heure. Faudra-t-il créer une nouvelle association pour réaliser ces buts? Ou, plutôt, ne trouverait-on pas avantage à collaborer avec le ministère de l'Éducation et de s'entendre pour la mise sur pied d'un bon réseau d'information? Une chose est certaine, il faudra faire vite et commencer par travailler ensemble.

POUR UNE MAÎTRISE PHILANTHROPE

Rappelons-nous un moment l'enfant dans son enfance. Faisons davantage: levons l'interdit de l'intimité et reconstruisons, chacun à travers ses propres souvenirs vaporeux, opaques même, le drame du premier contact. Drame, nous l'aurons deviné, à cause de l'enjeu. Car pour l'enfant, cette rencontre n'est pas faite que de nervosité et d'excitement, de naïveté dans le regard, d'innocence dans le discours et de mains moites et tremblantes. Derrière le rituel des actes, il y faut voir la symbolique du geste. Pour l'enfant, le maître est grand, c'est-à-dire, un grand homme, un homme auprès de qui on se sent plus grand. Ce qui lui importe ce n'est donc pas un technicien à crédits et à diplômes. Ce qui importe à l'enfant, c'est la présence d'un homme, d'un homme qui aime l'homme, littéralement, d'un philanthrope. Ne l'oublions pas, l'enfant est le premier à

vérifier et à subir ce que l'on attend de l'enfance. Sur ce point, Rousseau rejoint Aristote, Comenius, Mill et bien d'autres: "Vivre est le métier que je veux lui apprendre. En sortant de mes mains, il ne sera, j'en conviens, ni magistrat, ni soldat, ni prêtre; il sera premièrement un homme" (Rousseau, 1966). Le lieu de la maîtrise est, proprement, le lieu de l'homme et le maître authentique est, initialement, un "maître d'humanité."

La présente note se veut une invitation à la réflexion prolongée sur le sens de la maîtrise philanthrope.

Des formateurs sans âme?

De nos jours, il n'est pas rare d'entendre que l'idée d'éduquer s'est rétrécie et dégradée au point où l'éducateur ne se présente plus comme l'incarnation vivante et exemplaire d'un homme qui réfléchit, qui véhicule des valeurs et qui témoigne d'une haute tenue morale. Le jugement de Grand'Maison est sévère mais représentatif: "L'âme vous a désertés avant de quitter l'école" (Grand'Maison, 1978). Parallèlement, l'idée de former des éducateurs semble avoir perdu, elle aussi, toute crédibilité. Qu'y trouveraient les parents s'ils étaient invités à l'université pour assister aux cours de préparation des maîtres, c'est-à-dire, de ceux à qui leurs enfants seront un jour confiés? Comme l'écrivait récemment le laconique James D. Koerner (1963, pp. 50-97), ils seraient très étonnés devant "l'inimaginable nullité de la majorité des contenus, du peu de culture des professeurs, du manque de philosophie morale des responsables, de la myopie des programmes, de l'activisme enfantin qui a nom, recherche, et du vide des finalités." Le critique acerbe va jusqu'à qualifier la préparation des éducateurs de "puérile," d'"insignifiante," et d'"inutile."

Ce diagnostic, nous en conviendrons, n'est pas tout à fait exact. Le plus triste, c'est qu'il est loin d'être faux. Au mépris absolu des valeurs dont ils sont ou devraient être les porteurs privilégiés, au détriment de fonctions que la société leur a confiées — et à quel prix! — les formateurs de maîtres n'ont-ils pas fui devant l'exigence primordiale de présenter aux futurs enseignants un idéal rempli de noblesse et de dignité? Devant l'obligation de leur décrire une image cohérente de leur profession? Les centres de formation des maîtres ne sont-ils pas un peu devenus des collections d'esprits divergents et divisés, qui se rencontrent quelquefois, se parlent à l'occasion et s'ignorent à peu près tout le temps? Des centres où chacun est spécialiste en sa matière, traçant son petit bonhomme de chemin, indépendant, souvent en contradiction flagrante avec la voie adoptée par le collègue, et tout cela, au nom d'un pluralisme respectueux d'une société éclatée? Des centres où chaque spécialiste doit présupposer une division de l'homme et opérer le découpage de l'âme comme d'autres présupposent une division prédéterminée du travail ou dissèquent une fesse de boeuf? Des centres où des fonctionnaires de la vérité préparent à la

maîtrise comme d'autres préparent les sardines pour leurs boîtes? Des centres qui se sont précipités à grands pas et avec une habileté croissante sur des descriptions de tâches et des taxonomies d'objectifs mais qui, faute d'une vision d'ensemble, ne savent plus où ils vont? Des centres obsédés par la quincaillerie des structures administratives, inquiétés par leurs charges d'enseignement mais peu habités par leurs charges de formation humaine?

Décidément, si la formation des maîtres agonise, les formateurs y sont pour quelque chose. C'est le moins qu'on puisse dire. Un redressement est nécessaire.

Des "maîtres d'humanité"

L'expression est de Gusdorf, on l'aura reconnue. Elle date, diront certains, craignant que sa résurrection ne reconduise à un passé périmé. Pourtant, par delà la justifiabilité de cette crainte, la signification derrière la formule n'est-elle pas ce que les temps présents doivent redécouvrir? Car comment convier la formation des maîtres à prendre de la hauteur? Comment désengluier de l'indifférence et du scepticisme actuels sinon par une réflexion généralisée sur le sens de la maîtrise et de l'acte éducatif? Il est impossible d'avoir une idée claire de ce que doit être la formation des maîtres sans, au préalable, avoir une idée claire — même si elle est approximative — de ce que doivent être l'éducation et l'éducateur. Surtout à une époque où les *sciences de l'éducation* ont envahi le terrain, coupant, pour ainsi dire, la pratique pédagogique de ses enracinements non scientifiques. Or, il doit y avoir une antériorité du sens de la maîtrise sur l'apprentissage des savoirs et sur le développement des techniques de formation. La mise au point des pédagogies suppose la maîtrise résolue.

Pour faire en sorte que cet effort apparaisse au moins comme possible, nous pouvons essayer de mieux pointer du doigt les ordres de proscription et de prescription. Du côté des évitements d'abord, il faut indéniablement réapprendre à dépasser la recherche des techniques pratiques, des recettes, des trucs, des "kits" immédiatement utilisables. Entendons-nous bien. Il ne s'agit pas de prétendre au remplacement des maîtres véritables par la promotion de poètes rêveurs, utopiques et chimériques. Mais entre le désir nécessaire de répondre aux besoins réels du milieu scolaire et la surcharge des "gadgets" à succès, il y a le "in medio stat virtus" du sens commun. Sans reprendre le débat "théorie-pratique," reconnaissons qu'un des signes frappants de la perte de sens fondamental des centres de formation des maîtres se trouve dans la prolifération délirante des praticiens activistes, sortes de cavaliers perdus à la Mark Twain, galo-pants, haletants, éternés, dans l'errance multidirectionnelle du faire, du défaire et du refaire. Plus étonnant, le sentiment chez les nouveaux enseignants est unanime: la formation reçue à l'université est totalement inutile ou, tout au moins, inadéquate. Rappelons le conseil du pourtant si pragmatique Dewey (1904, p. 16), pour qui l'accent sur les "trucs":

Puts the attention of the student-teacher in the wrong place, and tends to fix it in the wrong direction. For immediate skill may be got at the cost of the power to keep on growing. The teacher who leaves the professional school with power in managing a class of children may appear to superior advantage the first day, the first week, the first month or even the first year. But later "progress" with such may consist only in perfecting and refining skills already possessed. Such persons seem to know how to teach, but they are not students of teaching. (p. 16)

"The power to keep on growing" se développera à partir d'un effort continu consistant à poser et à reposer des questions fondamentales, sur le sens et le but de la pratique éducative. C'est l'élément prescriptif dans la formation des maîtres d'humanité, que nous devons maintenant explorer brièvement.

En premier lieu, réfléchir sur la maîtrise signifie initier le futur enseignant à un niveau élevé de questionnement. Tout le monde n'a pas besoin d'apprendre à taper à la machine. Tout le monde doit apprendre son métier d'homme. C'est ainsi que le futur éducateur doit pouvoir s'attarder sur le principe qu'il y a entre le maître et sa *maiestria*, entre l'éducateur et l'enfant le même mystère, la même mystique relationnelle qu'entre l'homme et le monde. Entre l'homme et le monde, il n'y a pas qu'un face à face spéculaire. Pour emprunter l'expression de Lévi-Strauss (1949), "Il y a bien plus dans l'échange, que les choses échangées." Le "bien plus," c'est précisément l'ordre du sens et de la signification ultime, celui des attributions qui donnent les raisons de vivre. Du reste, c'est l'ordre contre lequel nous ne pouvons rien. Car ce qui importe dans le monde, c'est l'homme. Ce qui importe dans l'homme, c'est l'âme intérieure. Or il se trouve que l'âme intérieure de l'homme dépasse l'homme. A ce palier d'existence, tout est antérieur et supérieur à la connaissance qu'on en peut avoir. D'ailleurs Lévi-Strauss l'exprime admirablement : "L'Univers a signifié bien avant qu'on ne commence de savoir ce qu'il signifiait; cela va sans doute de soi" (Mauss, 1973). De plus, l'homme est, malgré lui, bien armé pour la quête du sens qui s'impose, c'est-à-dire, pour la recherche d'un sens à son existence. Un complément, une surabondance de signification existe qu'il n'a qu'à découvrir.

Il y a toujours une inadéquation entre les deux — signifiant et signifié — résorbable pour l'entendement divin seul et qui résulte dans l'existence d'une surabondance de signifiant, par rapport aux signifiés sur lesquels elle peut se poser. Dans son effort pour comprendre le monde, l'homme dispose donc toujours d'un surplus de signification... Cette distribution d'une ration supplémentaire — si l'on peut s'exprimer ainsi — est absolument nécessaire. ... (p. 49)

Le maître d'humanité s'engage et engage les futurs éducateurs dans la voie du "surplus de signification," la seule qui ne connaîtra jamais l'inflation. C'est à cet échelon unique du discours que l'éducateur apprendra à développer ce pouvoir sur lequel a tant insisté Dewey et qui lui permettra

de poursuivre sa croissance. C'est là aussi qu'il apprendra à approfondir et apprécier l'irrépressible besoin présent au coeur de tout homme de dépasser la condition humaine. "Les hommes vivent non des choses," écrit St-Exupéry (1963), "mais du sens des choses." Le maître d'humanité est un des délégués choisis pour distribuer les mots de passe, c'est-à-dire, les clés faisant déboucher sur les clairières de signification. Ainsi, quand Dostoïevsky fait dire à Ivan Karamazov que si Dieu est mort, tout est permis, même la torture des enfants, le maître d'humanité ne se sent pas dépourvu devant l'interrogation de l'étudiant. Quand Eric Erikson écrit que de tous les péchés possibles, le plus meurtrier est la mutilation de l'esprit d'un enfant, le maître d'humanité sait le pourquoi de cette vérité. En somme, le maître d'humanité n'est pas un enseignant à réponses mais un éducateur à réponses significatives. A vrai dire, c'est plutôt un maître à questions significatives.

Plus près de la pédagogie comme telle, littéralement, le maître d'humanité a compris que le sens ultime de l'acte se trouve toujours du côté du sens ultime de l'être. Dit autrement, être homme c'est être plus qu'homme. Nous sommes plus que ce que nous connaissons, agissons, faisons. L'humain dépasse la conscience humaine et nous devons apprendre à vivre avec cette ignorance, tout à fait irréductible à quelque acquisition que ce soit de savoir. L'impact éducatif est colossal. Car pour l'éducateur autant que pour l'enfant, l'ordre du connaître présuppose l'ordre de l'être. Quand nous devenons l'être qui peut connaître l'être, l'être que nous pouvons saisir est toujours moins que l'être que nous sommes devenus. Même quand un être étudie la connaissance, le plus qu'il peut apprendre est moins que ce qu'il connaît. Par exemple, la règle de l'opération cognitive n'est pas quelque chose que l'esprit fabrique mais quelque chose que l'esprit est. Et la règle de l'opération morale n'est pas non plus quelque chose que l'homme invente mais quelque chose à l'intérieur de l'homme, de déjà fait, qu'il découvre. La mince frontière séparant le savoir du non-savoir en est la preuve. C'est qu'il y a dans la conscience de la limite humaine l'intuition d'un au-delà de la limite. Dans la réalité objective, il y faut toujours voir plus que les déterminations particularisantes que l'esprit d'abstraction et de morcellement veut y maintenir. Ce surplus, c'est l'être essentiel, l'être comme valeur, la valeur de l'être. Pratiquement, comme l'enfant est toujours plus que la somme de ses actions et de ses connaissances, le maître d'humanité sait qu'il y aura toujours quelque chose d'*essentiel* à découvrir, en-dessous, au fond et au-delà des apparences du réel.

En outre, si la maîtrise est d'abord une rencontre des âmes bien avant d'être une confrontation des esprits, elle est encore plus primitivement la demeure mystérieuse de la confrontation de soi avec soi. En effet, la relation avec autrui passe d'abord par la maturation de la relation à soi-même. Et l'élucidation progressive de sa propre motivation, au niveau

d'approfondissement qui s'impose est constitutive de l'essence et de la qualité de sa philosophie de l'éducation et, simultanément, de la signification que l'on attribue à l'acte éducatif. En somme, le maître d'humanité n'agit pas en amateur inconscient. Il a déjà franchi les barrières du *gnoti seoton*, du connais-toi toi-même, avant de penser pouvoir y conduire des plus innocents. Il sait que l'idée que l'homme se fait de lui-même justifie son existence, donne un sens à sa vie et détermine, dans une large mesure, ses conduites et ses comportements. L'homme cherche donc à se connaître parce que le connais-toi toi-même est inscrit au cœur du projet humain. Il faut présumer que le maître d'humanité n'ignore pas la pratique du *gnoti seoton*.

Enfin, la "maîtrise d'humanité" n'appartient pas aux spécialistes. A moins que la spécialisation ne cesse, il faudra libérer les sciences de l'éducation des sciences de l'éducation. Car lorsqu'il s'agit des questions de fond, les spécialistes restent impuissants et se réfugient dans une multiplicité d'activités et dans des évocations dont le caractère vide et factice est bien ressenti de tous. Devant les profondes mutations de notre époque par exemple, les experts en sciences de l'éducation se sont enfermés dans des réformes secondaires, utiles mais secondaires, de structures administratives, de programmes, de planification, d'environnement, etc. De fait, les sources de plusieurs avancements éducatifs de notre siècle sont venues d'esprits dont la première expertise était autre que l'éducation : Whitehead, Jaspers, Einstein, Huxley, Rostand, Piaget, May, Montessori, Freire, etc. L'essor technique, par exemple, a provoqué une nouvelle conception, une nouvelle métaphysique de l'homme. Pour cette raison, dès les années '30, Karl Jaspers propose la création d'une faculté de technologie à l'université. Notons-le avec emphase. Ce n'est pas par des motifs utilitaires d'ordre économique ou de production industrielle que Jaspers justifie sa recommandation. C'est que la technologie a bouleversé la conception que l'homme se fait de lui-même. Et puisqu'il appartient à tous les savoirs et à toutes les disciplines qui s'intéressent à la signification humaine des choses, d'échanger sur la situation de l'homme moderne, de l'homme de ce temps, il serait ingrat, dit Jaspers, d'abandonner aux seuls techniciens la réflexion sur la technologie. Rien de ce qui est proprement humain n'est étranger au maître d'humanité.

En résumé, le maître d'humanité endosse une conception de l'homme qui vaut en dehors du milieu scolaire. Les leçons d'humanité ne sont pas chasses gardées des travailleurs de l'enseignement. Dans le concret des choses, la formation des maîtres d'humanité devra davantage faire appel à tous ceux dont les discours sur l'éducation contribuent à approfondir l'ordre des significations fondamentales — gens de lettres, philosophes, historiens, biologistes, moralistes, anthropologues, économistes, physiciens. A ce niveau, la vraie interdisciplinarité n'appartient pas à l'épistémologie mais à l'axiologie.

L'ÉDUCATION AUX VALEURS

C'est bien d'axiologie dont il est question depuis le début de notre propos. Le retard considérable de la conscience sur la science ou de l'éthique sur le logique, le déséquilibre des adultes, la solitude des jeunes, le désespoir des parents, l'insatisfaction des enseignants, le vide angoissant du projet éducatif, l'échec de la spécialisation et du béton armé sont autant de plaidoiries en faveur d'une restauration imminente des valeurs au centre de l'activité éducative. "Aucune éducation n'est possible," écrit Gilbert de Landsheere (1976, p. 129), "sans que la notion de valeur ne soit centrale et l'axiologie constitue la base essentielle de toute pédagogie." Dit autrement, les causes du malaise dans l'éducation actuelle ne sont pas réductibles à des problèmes d'organisation, d'inefficacité administrative ou d'insuffisance didactique. Le principal enracinement de la crise scolaire se définit par le vide axiologique du projet éducatif. Il faut donc "recharger les institutions" dit Fernand Dumont. Plus précisément, il faut replacer l'éducation aux valeurs au centre du projet éducatif.

Comme cette question a été longuement étudiée ailleurs (Naud & Morin, 1978), cette note se contentera d'insister sur la place de l'éducation aux valeurs dans la préparation des éducateurs.

L'axiologie formatrice

On ne prépare pas aux valeurs comme on prépare aux mathématiques. Ce que les centres de formation des maîtres doivent proposer à ce chapitre n'est ni une "spécialité comme les autres," ni même une "autre spécialité." Préparer les futurs maîtres à éduquer aux valeurs consiste premièrement à comprendre la situation des valeurs dans l'univers pédagogique actuel, c'est-à-dire, telles que vécues et véhiculées dans le milieu scolaire et, plus spécifiquement, la situation particulière faite à l'éducation aux valeurs. Les deux questions sont distinctes mais complémentaires. Le futur enseignant doit savoir reconnaître les implications de chacune.

En un sens, parler de valeurs en tant que témoignées ou consciemment transmises par et dans un contexte scolaire réfère à une situation pédagogique dépassée ou, tout au moins, en voie de disparition. L'explication relève d'une constatation sociologique élémentaire. Quand l'univers éducatif repose sur la croyance et la fidélité aux Absolus, quels qu'ils soient, la transmission des valeurs n'est pas à proprement parler une fonction particulière, spécialisée, c'est-à-dire pédagogique, de l'école. Dans un tel contexte, l'éducation est à ce point imbuée de valeurs qu'éduquer, tout simplement, c'est déjà et par nature éduquer aux valeurs. En effet, dans un monde où les valeurs sont affirmées et promues, l'éducation témoigne. La fréquentation des grands courants pédagogiques nous apprend qu'il s'agit là d'une manière séculaire de concevoir l'éducation.

Mais les contextes scolaires changent au rythme des fantaisies et des caprices humains. Ceux de notre époque attribuent peu de place aux

croyances en l'Absolu. Par conséquent, la situation faite à l'éducation aux valeurs est fort différente. Les jeunes ne sont pas aidés dans le choix qu'ils doivent faire de leurs valeurs; l'éducation, secondée par plusieurs théories favorables au désistement, ne sent plus le besoin de dire ou de nommer les valeurs qu'elle veut promouvoir; les éducateurs, enfermés pour la plupart dans des spécialités, ont démissionné de leur rôle; les parents se sont réfugiés derrière mille et un masques contradictoires; la société, en général, s'est esquivée devant la tâche d'éduquer aux valeurs. Le formateur doit s'assurer que l'éducateur de demain s'outille adéquatement afin de pouvoir réagir devant pareille situation. Sa compréhension des phénomènes passera par un regard attentif et rigoureux sur les facettes nombreuses et les facteurs multiples du problème pour aboutir à une conscience éclairée des revirements qui s'imposent. En cette matière, partir des faits vécus devient un rappel constant de la nécessité de retourner aux besoins réels du milieu.

En deuxième lieu, les centres de formation des maîtres prépareront effectivement à l'éducation aux valeurs en exerçant la responsabilité qui leur incombe d'identifier, d'apprécier et d'approfondir les grandes valeurs humaines qu'il faut promouvoir en éducation. Bien sûr, nommer et explorer les grandes valeurs humaines ne sont pas des tâches faciles. Les oppositions sont nombreuses, les résistances et les pièges du *statu quo* attirants: popularité d'un pluralisme et d'un relativisme mal compris; peur du retour aux vieilleseries d'autrefois; scepticisme devant les débordements des spécialisations; une certaine conception du respect de l'enfant et de l'adolescent; crainte de l'endoctrinement, etc.

Il ne faudrait pourtant pas oublier qu'en matière de valeurs, c'est l'idéal qui mobilise. Personne ne cherche à devenir ce qu'il est, ni ne veut, ni ne se contente d'être ce qu'il est devenu. Le vœu de dépassement est un impératif axiologique inassouissable. Mais dans cet ordre, les choses prennent un sens lorsqu'elles sont voulues et seulement quand elles sont voulues. Même la résignation de l'ermite ou de l'anachorète est considérée comme un bien et voulue comme telle. Par surcroît, la plus grande preuve d'élévation de la valeur nommée se découvre lorsque le vouloir se confond au croire et à l'aimer: "Si l'on veut amener . . . les facultés intellectuelles à un plan humain, il faut commencer par former le sens humain lui-même . . . Or, le sens humain est essentiellement fonction de l'amour et de la foi . . . En un mot, la foi et l'amour sont l'alpha et l'oméga de l'humanité, du sens humain" (Pestalozzi, 1947).

Aussi, nommer les grandes valeurs ne peut pas signifier dresser des listes ou des échelles de valeur, ni fixer des définitions statiques et à priori, ni imposer des vérités *ex cathedra*. Nommer, c'est d'abord reconnaître le pôle objectif des valeurs. Bien sûr, chacun a des valeurs, ses valeurs. Chacun s'en forge de nouvelles constamment. Mais il y a dans les grandes valeurs humaines l'idée d'une nécessité que nous n'avons pas faite, qui ne procède pas de nous, qui s'impose à nous dans sa gratuité même. Nom-

mer, c'est en premier, l'acquiescement de cet impératif de transcendance de la valeur. C'est reprendre, sans répit aucun, les grands mots — liberté, amour, sens moral, sens des autres, fidélité, excellence, sens du beau — mots peu nombreux et généralement bien connus. Nommer, en somme, c'est se lever debout et dire d'une voix claire et convaincue les valeurs fondamentales qu'on veut promouvoir en éducation. Cela s'apprend, c'est-à-dire se découvre, se dévoile et se déploie.

Apprécier et approfondir les grandes valeurs humaines c'est encore reconnaître leur incarnation dans un vécu "époque" et quotidien. L' "apprendre à être" du Rapport Faure ne vise rien de plus: amener le jeune et l'éducateur à se dire et à vivre leurs valeurs, c'est-à-dire, leur donner figure humaine. Le lieu d'appartenance véritable des valeurs n'est donc pas dans le discours abstrait. Il se lit dans les regards, il rayonne sur les visages, il résonne dans l'articulation du "mes valeurs," prononcé avec toute la conviction et toute la réflexion nécessaires.

La pédagogie des valeurs

Les centres de formation des éducateurs doivent développer une pédagogie de l'éducation aux valeurs qui réponde aux requêtes du présent. D'un côté, il importe de sensibiliser le futur maître à son rôle éventuel d'éducateur aux valeurs, c'est-à-dire, son rôle de guide. Entre le maître effacé qui ne sait pas distinguer "l'autarcie de l'autosuffisance," pour emprunter la formule de Pierre Angenot (1978), et le maître endoctrineur, il y a la figure du guide — celui qui montre la voie mais n'essaie pas d'embrigader; celui qui affiche ses couleurs et ses convictions mais ne s'impose pas. D'un autre côté, on prendra grand soin de faire connaître et respecter les exigences propres à l'élémentaire et au secondaire. Les notions de justice et de liberté n'ont pas les mêmes connotations pour un jeune de 8 ans et pour un adolescent de 15 ans. Ici, "l'apprendre à être" tirera toute sa signification de la manière dont le maître voudra incarner les valeurs dans son vécu.

Pour réaliser ces objectifs, l'université doit prévoir des aménagements concrets. Les structures actuelles de la formation des maîtres sont des cadres généraux à l'intérieur desquels peu d'homogénéité existe d'une institution à l'autre. Outre les prérequis disciplinaires qui dépendent du niveau d'enseignement et de la spécialité visée, il existe des programmes dits de formation psycho-pédagogique qui doivent introduire les futurs enseignants à des disciplines fondamentales jugées utiles et indispensables. C'est dans cette programmation que l'éducation aux valeurs aura sa place concrète.

Dans un premier temps, l'insertion efficace des valeurs sera envisagée par la création d'un cours appelé "L'éducation aux valeurs." Un cours parce qu'il faut de la cohésion, c'est-à-dire, une vision unificatrice pour contenir dans des limites abordables la complexité de la matière. De plus, on ne peut se contenter d'espérer que quelqu'un, dans un cours, un

séminaire, une intervention quelconque, "s'intéresse" vaguement à la question. Il faut des garanties. En définitive, il est plus réaliste et plus impératif d'oeuvrer sur une petite échelle et concrètement, plutôt que dans des grands projets de réforme à envergure considérable.

Dans un deuxième temps, ce cours sera obligatoire pour tous. Les quelques efforts commis pour humaniser ou ré-humaniser l'école ne peuvent être abandonnés au stade des tièdes généralités. Il appartient à tous et chacun d'assurer un lieu, une scène et une tribune pour les articulations concrètes de ces intentions. En somme, pour que l'éducation aux valeurs devienne le principal biais par lequel nos écoles feront de la formation humaine leur préoccupation majeure, l'entreprise repose sur la place primordiale que lui accordera la formation des maîtres.

En bref, les centres de formation des maîtres doivent prendre en main leur destin. La tradition enseigne qu'ils ont toujours mis l'homme et ses plus hautes valeurs au centre de leurs préoccupations. Il leur faut en cette année internationale de l'enfance surmonter les divergences marginales qui les séparent, enrayer l'invasion totalitaire de la spécialisation, enjamber le morcellement des programmes pour répondre aux aspirations réelles du milieu. A ces conditions, ils retrouveront le sens de leur vocation première: former des éducateurs "qui aiment et qui savent."

REFERENCES

- Angenot, P., *L'expérience d'habiter*. Document inédit, Université du Québec à Trois-Rivières, 1978.
- De Landsheere, G. et al. *La formation des enseignants demain*. Casterman: Fondation européenne de la culture, 1976.
- Dewey, J., The relation of theory to practice in education, *National Society for the Scientific Study of Education, Third yearbook*. Bloomington, Illinois: The Society, 1904.
- Grand'Maison, J., *L'école enfirouapée*. Montréal: Stanké, 1978.
- Gusdorf, G., *Pourquoi des professeurs*. Paris: Payot, 1963.
- Kant, E., *Anthropologie du point de vue pragmatique*, 2e édition. Paris: Vrin, 1970.
- Koerner, J. D., *The miseducation of American teachers*. New York: Houghton Mifflin, 1963.
- Krishnamurti. *De l'éducation*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1970.
- Lévi-Strauss, C., *Les structures élémentaires de la parenté*. Paris: P.U.F., 1949.
- Mauss, M., *Sociologie et anthropologie*. Paris: P.U.F., 1973.
- Naud, A., & Morin, L., *L'Esquive, l'école et les valeurs*. Québec: Service général des communications, 1978.
- Pestalozzi, *Le chant du cygne*. Neuchâtel: La Baconnière, 1947.
- Rousseau, *Emile ou de l'éducation*. Paris: Garnier-Flammarion, 1966.
- St-Exupéry, A. *Citadelle*. Paris: Gallimard, 1963.