Doctorat de l'Université de Caen

Spécialité Lettres et Sciences Humaines

(Sciences de l'Éducation)

La Dimension Personnelle dans la Formation des Enseignants

de l'Enseignement de Base du 1er cycle

à Madère

présentée, sous la direction de Monsieur le Professeur Louis Marmoz

par Jesus Maria Angélica Fernandes Sousa

Université de CAEN

CERSE

1995

Doctorat de l'Université de Caen

Spécialité Lettres et Sciences Humaines

(Sciences de l'Éducation)

La Dimension Personnelle dans la Formation des Enseignants

de l'Enseignement de Base du 1er cycle

à Madère

(1er volume)

présentée, sous la direction de Monsieur le Professeur Louis Marmoz

par Jesus Maria Angélica Fernandes Sousa

Université de CAEN

CERSE

1995

À tous les enseignants de Madère pour qu'ils croient à la formation de la Personne.

À mes élèves-maîtres qui m'ont aidé à découvrir la force de la dimension personnelle dans la formation des enseignants.

Sommaire

INTRODUCTION 1

1ère partie: LES ENRACINEMENTS HISTORIQUES 9

1. La Région Autonome de Madère 10
2. Premières approches 15
3. Le Temps de l'Église 17
4. Le Temps de l'État 51
5. Le Temps du Peuple 75
6. Le Temps de la Première République 109
7. Le Temps de l' État Nouveau 116
8. Dimension personnelle et spécificité 130

2ème partie: LES PRÉSUPPOSÉS 139

1. La relation théorie/méthode 140
2. La nature de l'objet de l'étude 143
3. Vers le paradigme de la complexité 148
4. Quelle sorte de méthodologie de recherche? 156
5. L'Implication du chercheur 158
6. Mon Implication 161

3ème partie: UN PROJET DE FORMATION PARTICIPÉE CARACTÉRISATION 174

1. Les finalités du Projet 175
2. Quelques préalables 177
3. Les Personnes du terrain 196
4. Le contrat pédagogique 219

4ème partie: CONSTRUCTION THÉORIQUE 224

1. Introduction: Les représentations initiales..... 225
2. Un travail de confrontation de représentations 227

3. Tenir compte de l'encadrement légal 240
4. Vers une Théorie de la Personne 242
5. L'opérationnalisation du concept 313
6. L'hypothèse théorique 319

5ème partie: L'ACTION DANS LE PROJET DE FORMATION PARTICIPÉE ..326

1. Expérimentation ou action? 327
2. Une action en milieu naturel 328
3. Test de mesure de la dimension personnelle 332
4. Les données d'entrée 336
5. La variable explicative: une méthodologie centrée sur la réalisation personnelle 343
6. Les données de sortie 350
7. Le Test "t" de Student 364
8. Un regard sur la personne individuelle 374
9. Et pourquoi pas une évaluation "sensible"? 378

6ème partie: LA TRANSVERSALITÉ DES INTERROGATIONS 383

1. Le sens conféré par les enracinements historiques 384
2. Problèmes méthodologiques: unité et diversité dans cette recherche 399
3. Les spécificités de la recherche 411
4. La valorisation de la personne humaine 417
5. Conclusion 424

BIBLIOGRAPHIE 429

ANNEXES 474

INDEX DES NOMS 505

LISTES 510

TABLE DES MATIÈRES 514

Remerciements

Elles sont nombreuses les personnes que je voudrais remercier pour l'intérêt qu'elles ont porté à ce travail de thèse, ainsi que pour leur participation et leur engagement actifs dans cette recherche.

Je commencerai par nommer mon Directeur de Thèse, Louis Marmoz, qui m'a accompagnée dans mes démarches de recherche tout au long de ces six ans. Je voudrais ici témoigner de ses grandes qualités humaines, surtout de sa capacité à me laisser grandir, en tant que doctorant, dans le respect de mon autonomie intellectuelle, sans s'abstenir toutefois de réagir et de donner des suggestions toujours pertinentes pour l'amélioration du travail. Je le remercie de la confiance dont il a fait preuve à mon égard, même aux moments les plus difficiles de ce parcours personnel et professionnel.

Je tiens aussi à remercier les deux dernières Commissions d'Installation de l'Université de Madère, pour les conditions exceptionnelles de travail qui m'ont permis de mener ma recherche à bien. Une décharge de service de trois ans, les voyages et les frais de voyage pour mes déplacements à Caen, la réduction d'horaire d'enseignement aux Professeurs-formateurs participants au Projet que j'ai piloté, sont bien des exemples d'une jeune Université consciente de l'investissement qu'il faut faire dans ses cadres enseignants.

Je remercie aussi tout particulièrement le Secrétariat Régional d'Éducation qui a mis à ma disposition des données statistiques concernant l'éducation dans la Région Autonome de Madère, grâce aux Services d'Équipement et d'Information Éducative, dans le cadre de la Direction Régionale de Gestion et d'Innovation Éducative. Il est toujours stimulant pour le chercheur de voir que les services administratifs, par tradition clos au public en vertu de leur bureaucratie, soient effectivement ouverts et transparents.

Un mot de gratitude est également dû à Teresa et Albano Estrela, Professeurs de la Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation à Lisbonne, qui ont soutenu activement ma candidature au Doctorat à l'Université de Caen. Je les remercie ici de leur soutien et de leurs encouragements constants.

António Ponce de Carvalho, Armindo Lopes, Joaquim Sanches, Luís Barbosa, Maria João Cardona Antunes, Patrícia Rosado Pinto et Teresa Vieira étaient les étudiants portugais de mes premiers temps à Caen. À tous je suis reconnaissante de m'avoir bien accueillie dans un groupe qui était déjà constitué. Je me rappelle bien de nos soirées à la cuisine de l'École Normale de Calvados (l'actuel I.U.F.M.), ou dans le bar du Novotel,

chacun présentant ses travaux de recherche afin de les soumettre au débat et à l'appréciation des autres interlocuteurs.

En ce qui concerne mes collègues de Madère, je voudrais souligner le rôle déterminant du climat d'analyse et de discussion permanentes, scientifiques ou non-scientifiques, dans le bureau de travail à l'Université. Je remercie Alexandra Branco, Sílvio Fernandes et Teresa Veiga França Ferreira d'avoir contribué à favoriser ces conditions d'étude et de réflexion sur mon lieu de travail. C'est pourquoi je peux dire qu'une grande partie de cette thèse a été construite à l'Université, ne sentant pas la nécessité de me réfugier chez moi, loin de tout et de tous, même pour le processus d'écriture.

Le déclenchement du travail de Statistique s'est fait grâce à la disponibilité personnelle de Rita Sá Fernandes Vasconcelos, Professeur du Département de Mathématique de l'Université de Madère que je remercie aussi tout particulièrement. Elle a été et continue à être le soutien indispensable à la recherche dans l'Université de Madère, lorsqu'on veut parler de chiffres. C'est ce que disent les membres des départements des Sciences Sociales et Humaines.

Glória Franco et Maria João Pereira, Assistants-stagiaires du Département des Sciences de l'Éducation, ont été toujours disponibles, la première pour la construction des graphiques, la seconde pour le travail minutieux que les successives révisions bibliographiques lui ont demandé. Pour leur générosité et l'aide qu'ils donnent aux autres, je les respecte beaucoup.

Je veux également remercier mon amie Bénédicte Ledent de l'Université de Liège pour tout un travail de révision de la langue française. Je parle d'amitié, parce que c'est seulement ainsi que l'on peut comprendre l'effort de lecture et relecture d'un texte déjà en français, mais dans un français imparfait qui, je le reconnais, limite beaucoup plus le traducteur. Je tiens à la remercier surtout pour sa finesse et sa sensibilité dans la préservation de mes idées.

Je ne peux pas finalement ne pas faire référence à tout l'univers qui a constitué le Projet de Formation Participée. Les Professeurs-formateurs, les Élèves-maîtres et les Enfants des Écoles Annexes ont rendu possible, à leur échelle, ce que je désirais particulièrement pour cette Région.

Pour terminer je voudrais dire que les échanges relationnels avec toutes ces personnes uniques m'ont procuré beaucoup de plaisir et d'enrichissement tout au long de ce processus de croissance personnelle.

Introduction

Ma recherche est située dans la Région Autonome de Madère, où l'autonomie politique construit par les Madériens dans le cadre du régime démocratique mis sur pieds après la révolution d'avril 1974, a apporté, d'une façon générale, des bénéfices socio-économiques difficilement contestables.

Je n'ai pas la prétention d'approfondir la question du développement matériel opéré dans cette Région tout au long de ces deux dernières décennies. L'arrivée de l'électricité dans chaque maison, qui a donné lieu à toute une série de facilités domestiques préalablement inexistantes, la diffusion de la télévision au delà de la ville de Funchal, l'investissement dans la construction de routes et de viaducs sur les nombreuses vallées caractéristiques de notre orographie, les travaux d'amplification de l'aéroport de Funchal en tant que porte d'entrée des touristes qui constituent la ressource la plus importante de notre économie en sont des exemples qui n'épuisent pas tout ce qui a été fait et est en train de se faire dans ce domaine. Je voudrais plutôt souligner qu'une grande partie de la population urbaine et rurale a accédé, en l'espace d'une génération, à un niveau de vie jusqu'alors inhabituel: Elle est entrée progressivement dans un univers avec beaucoup plus d'attentes, d'expectatives, je dirai même de demandes au niveau du bien-être et de la consommation permise par les postes de travail créés avec l'entrée massive d'argent de la Communauté Européenne. Elle est entrée dans un univers de demandes suscité par l'élévation du pouvoir d'achat, par la réduction des horaires de travail et l'augmentation du temps de loisir, par la substitution accrue du travail de la machine à l'effort humain, souvent pénible physiquement.

Je crois que trois types de réflexion relevant de la politique éducative s'imposent en ce moment. Premièrement, il me semble qu'il faut investir fortement dans notre nouvelle génération, notamment celle de la campagne, qui compte déjà sur la télévision et d'autres conditions physiques et matérielles dont ses parents et grands-parents n'avaient pas joui, pour qu'elle devienne graduellement plus sûre de soi, plus réfléchie, plus libre et responsable de son destin. Deuxièmement, il faut admettre que ce contexte de développement économique peut aussi engendrer, bien qu'à un niveau plus restreint, une recherche de la réussite à tout prix, qui devient la référence exclusive de l'action humaine, même si elle implique le recours à l'agressivité et à la violence pour atteindre les buts désirés. Il faut tenir compte du risque de narcissisme et d'individualisme, de l'aliénation et la désertion des valeurs

sociales causées par un hyper-investissement en soi. Finalement comme troisième réflexion, je voudrais avancer l'idée que la satisfaction des nécessités matérielles sous la protection d'un État providentiel (d'une part, les sécurités relatives acquises dans le travail, l'assurance sociale, la retraite... de l'autre, les expectatives d'emploi dans une administration publique de plus en plus étendue, les expectatives de concession d'habitation sociale, les appuis financiers aux organisations culturelles, religieuses et sportives...) peut aussi mener à l'absorption des consciences individuelles par la conscience collective, à savoir à la démission de la réflexion et de la participation critique de chaque personne.

"L'homme de nos jours, livré à lui-même, se voit en tant qu'élément anonyme d'organisations démesurées qui maîtrisent la vie publique dans ses aspects économiques, politiques, culturels et, d'une façon générale, il lui manque la possibilité d'élaborer des réponses intérieures responsables." [1] Comme nous le dit le Président du Gouvernement Régional, "Je ne crains pas un peuple éduqué et informé. Tout échoue en démocratie, lorsqu'il y a de l'analphabétisme, de l'inculture, de la médiocrité."[2]

Ma préoccupation, en tant qu'éducatrice dans la RAM,[3] concerne les transformations à apporter au niveau personnel dans les écoles et il me semble que le moment idéal est arrivé, les nécessités de base étant satisfaites. La formation de la personne passera, à mon avis, par la transformation d'une culture de masse à une "culture des cultivés", dans le sens proposé par E. Morin. Or "tout semble opposer la culture des cultivés à la culture de masse: qualité à la quantité, création à production, spiritualité à matérialisme, esthétique à marchandise, élégance à grossièreté, savoir à ignorance."[4] Et l'École ne peut pas abdiquer cette fonction de stimulation de la qualité, de la création, de la spiritualité, de l'esthétique, de l'élégance et du savoir; elle ne peut pas renoncer à la formation de la personne. Et à mon avis, le moteur de cette transformation de nature qualitative seront les enseignants.

Mais l'entrée massive à l'école d'une grande partie de la population qui à d'autres époques n'y accédait pas, c'est-à-dire, la massification des élèves nous a conduit à un recruitement rapide et nécessairement massif d'enseignants, eux-

---

1 REIMÃO, C. (1994). p. 393.

2 Discours de JARDIM, Alberto João, prononcé le 23-05-92.

3 Sigle qui signifie "Região Autónoma da Madeira".

4 MORIN, E. (1988). p. 17.

mêmes objets de formations hâtives et massifiées.[5] C'est pourquoi il me semble qu'il faut commencer par l'élément moteur de l'élément moteur; il faut commencer par la formation des enseignants, spécifiquement par la formation initiale des enseignants de l'enseignement de base du 1er cycle[6], par une formation qui réponde à ces finalités de formation et de croissance personnelle. Seulement des personnes psychologiquement mûres et fortes peuvent engendrer auprès les autres, à savoir les élèves, cette croissance personnelle. On ne peut donner que ce que l'on a. D'où ma préoccupation de me plonger dans les eaux de "La dimension personnelle dans la formation des enseignants de l'enseignement de base (1er cycle) à Madère."[7]

La "Dimension Personnelle"

Puisqu'on va travailler avec cette notion de "dimension personnelle" tout au long de ce travail, je crois qu'une clarification minimale s'impose au départ. Ne fut-ce que pour faire part de la difficulté de délimitation du concept au lecteur. Bien évidemment, la "dimension personnelle" évoque le concept de "personne". Il faut donc se poser la question suivante: qu'est-ce que c'est la personne?

Historiquement parlant, on sait que l'antiquité classique, bien qu'en considérant l'homme comme citoyen et sujet juridique, ne le voyait pas encore

---

5 En ce qui concerne la Formation en Service, par exemple, nous avons connaissance de mesures législatives qui ont été prises au niveau national pour la concession d'habilitation professionnelle avec la dispense de la formation théorique et/ou de la formation de la pratique pédagogique aux enseignants avec quelques années de service.

6 La formation des enseignants de ce niveau d'enseignement à Madère a été assurée par les suivantes institutions de formation:

1900-1901: *Escola Distrital de Habilitação para o Magistério Primário do Funchal*
École Districtale d'Habilitation pour le Magistère Primaire de Funchal
1901-1919: *Escola Normal do Funchal* - École Normale de Funchal
1919-1943: (fermée)
1943-1986: *Escola do Magistério Primário do Funchal*
École du Magistère Primaire de Funchal
1982-1989: *Escola Superior de Educação da Madeira: ESE Madeira*
École Supérieure d'Éducation de Madère: ESE Madeira
1989- : *Centro Integrado de Formação de Professores da Madeira: CIFOP Madeira*
Centre Intégré de Formation d'Enseignants de Madère: CIFOP Madeira

7 Titre de la thèse.

maître de son destin. Par contre, l'homme était encore envisagé comme soumis à un destin aveugle, qui se présentait lui-même comme supérieur aux dieux. La question de l'humanité ne se posait pas encore et l'esclavage n'était pas remis en question même par les penseurs les plus cultivés. Toutefois il y avait déjà un sens épuré de la dignité humaine si nous nous rapportons au "Connais toi toi-même" de Socrate qui constitue au bout du compte la première grande révolution personnaliste.

Mais, du point de vue des chrétiens, c'est le christianisme en donnant à l'homme la liberté de choisir son but dernier et, par conséquent, la responsabilité de ses actions, qui vient valoriser la personne humaine. C'est Dieu, un dieu personnel qui assume la condition humaine, qui lui propose de participer à sa divinité. Comme nous le dit E. Mounier, "le droit de pêcher, c'est-à-dire, de refuser son destin, est essentiel au plein usage de la liberté."[8] L'homme n'est donc pas enfermé dans son destin parce que le sont les déterminismes eux-mêmes à engendrer la liberté humaine. D'autre part, l'individu s'affirme en tant que personne lorsqu'il s'ouvre et se donne aux autres (le principe de la fraternité porté par l'Évangile). La personne apparaît tournée vers le monde et les autres, sans limites, mélangée avec eux dans une perspective d'universalité. Au contraire de l'individualisme, dans lequel l'individu est centré sur lui-même, la préoccupation du personnalisme c'est de le décentrer afin de mieux le rendre ouvert aux autres. Les autres personnes ne le limitent pas, elles lui permettent d'être et de croître. On pourra même dire qu'il existe seulement dans la mesure où il existe pour les autres.

Si je suis d'accord avec la "primauté de la personne humaine sur les nécessités matérielles et sur les systèmes collectifs qui soutiennent son développement...", je crois également que "chaque personne a le droit de pouvoir vivre comme une personne, c'est-à-dire, de pouvoir réussir un maximum d'initiatives, de responsabilité, de vie spirituelle."[9]

Comme on est en train de le constater, il n'est pas facile d'énoncer toutes les caractéristiques, toutes les sous-dimensions de cette notion complexe de la "personne" et par conséquent de la "dimension personnelle". Si nous voulons l'opérationnaliser, il faut passer au champ concret, par rapport à un temps et à un espace déterminés, à travers le sens conféré par les acteurs du terrain, dans notre cas spécifique, de la Région Autonome de Madère. L'opérationnalisation du concept ira préciser les conditions dans lesquelles on dira qu'un individu, dans notre cas, un futur enseignant, l'élève-maître, a une "dimension personnelle", ou a plus de

---

8 MOUNIER, E. (1976). p. 25.

9 (1936). *Manifeste au service du Personnalisme*, cité par MOUNIER, E. (1976).

"dimension personnelle" qu'un autre. C'est ce travail de description et d'explication du concept que je me propose de faire avant d'entamer un travail de vérification.

Organisation du travail

Le besoin de contextualisation du phénomène à étudier m'a mené à dessiner une première partie qui me permette de savoir ce que la "dimension personnelle" est à Madère. Dans cette démarche de recherche de signification, et après quelques brèves références sur la Région Autonome de Madère, je me suis plongée premièrement dans les enracinements historiques de cette dimension par rapport à la formation des enseignants à Madère. Ma lecture personnelle de la formation des enseignants à Madère, dès ses débuts, m'a paru nécessaire en tant que diagnostique de nature verticale. J'ai fait ressortir chaque fois que possible sa "dimension personnelle", en termes de profils d'enseignants insérés dans des contextes socio-culturels et historiques déterminés. Dans ce premier temps, il a fallu établir l'existence du phénomène, il a fallu débroussailler et baliser le terrain. Pour cela j'ai reconstitué la génèse du phénomène, en découvrant ses antécédents et en faisant appel à la succession temporelle des faits et à leur enchaînement.

Vient ensuite un chapitre consacré à mes présupposés théoriques et méthodologiques qui constitueront l'arrière-plan de ma recherche. La discussion autour de la nature de l'objet de recherche en sciences sociales et humaines m'a conduit vers un paradigme de la relativisation et de la globalisation, vers un paradigme de la complexité qui ouvre la voie à l'étude du local et du singulier, sans perdre de vue la perspective évolutive et systémique. Cela suppose aussi l'acceptation de mon immersion dans le passé de la formation d'enseignants à Madère de même que, sans complexes, celle de la contribution des personnes du terrain dans l'opérationnalisation du concept de "dimension personnelle".

Il fallait alors, à mon avis, communiquer au lecteur mon cadre de références dès le début, de telle sorte qu'il puisse (vous puissiez) m'accompagner dans mes démarches intellectuelles, et peut-être, participer, en complice, aux choix que j'avais à faire. En expliquant les "règles du jeu" j'ai visé à faciliter tout un travail de confrontation avec le lecteur. C'est pourquoi j'ai décidé de faire un exercice d'auto-maïeutique implicationnelle[10] et de dévoiler mon type d'implication par rapport à l'île de Madère où j'habite, par rapport au sujet de la formation des enseignants que je veux analyser et à l'institution de formation des enseignants elle-

10 Développé par LE GRAND, J.-L. (1992).

même. Le dévoilement de mon implication existentielle, thématique et institutionnelle a surtout pour but de fournir des instruments au lecteur et à moi-même pour que nous soyons capables de filtrer, de relativiser et de mettre en question mon interprétation du phénomène analysé.

Conformément à la priorité du "local" et du "singulier" conférée par l'étude de la complexité, on a essayé de préciser comment le concept de "dimension personnelle" se traduisait et se caractérisait concrètement dans la réalité. Mais, on peut se poser la question, de quelle réalité s'agit-il? Je dirai de notre réalité, celle des élèves-maîtres et des professeurs-formateurs (et dans une certaine mesure des enfants des Écoles Annexes aussi) du cours de formation des enseignants de l'enseignement de base (1er cycle) du CIFOP[11] de l'Université de Madère. À travers un projet appelé Projet de Formation Participée, j'ai quitté la phase de l'objet constaté, de l'objet décrit, la phase de l'hypothèse d'existence qui a été très important pour moi, je dirai même indispensable, au début de ma recherche, pour passer à la phase de la conquête et de la construction de l'objet. Ce processus de conceptualisation, P. Lazarsfeld le décrit ainsi: "Il s'agit de distinguer un certain nombre de dimensions spécifiques du concept original et de trouver des indicateurs pour chaque dimension."[12] La spécification, la détermination des composantes du concept a été le résultat de l'interaction théorie-pratique, de l'interaction recherche-action, avec la participation de ceux qui étaient sur le terrain.

C'est à ce moment d'approfondissement du travail, ayant pour base aussi un raisonnement par analogie à partir d'hypothèses utilisées par d'autres chercheurs et qui se sont révélées plus ou moins fécondes, que l'hypothèse proprement dite, que la théorie est née. Selon les classifications d'hypothèses proposées par J.-Loubet del Bayle (une classification fondée sur le degré d'élaboration et une autre sur le contenu), notre hypothèse à ce moment-là correspondait déjà à l'hypothèse théorique, en termes du degré d'élaboration, qui se caractérisait par une élaboration plus poussée, entraînant alors un certain nombre de conséquences, de la même manière qu'elle correspondait, en termes du contenu, à l'hypothèse-interaction puisqu'elle visait à établir l'existence d'interférences avec le phénomène. L'hypothèse ici a cherché à formuler des relations entre phénomènes différents, avec l'ambition de mieux découvrir l'explication du phénomène étudié. C'est à ce moment qu'on a mis en rapport la dimension personnelle, d'un côté, avec la réalisation académique, de l'autre. Y aura-t-il une corrélation entre le degré de

---

11 Sigle correspondant à "Centro Integrado de Formação de Professores", c'est-à-dire, Centre Intégré de Formation des Maîtres.

12 Cité par DEL BAYLE, J.-L. (1991). p. 32.

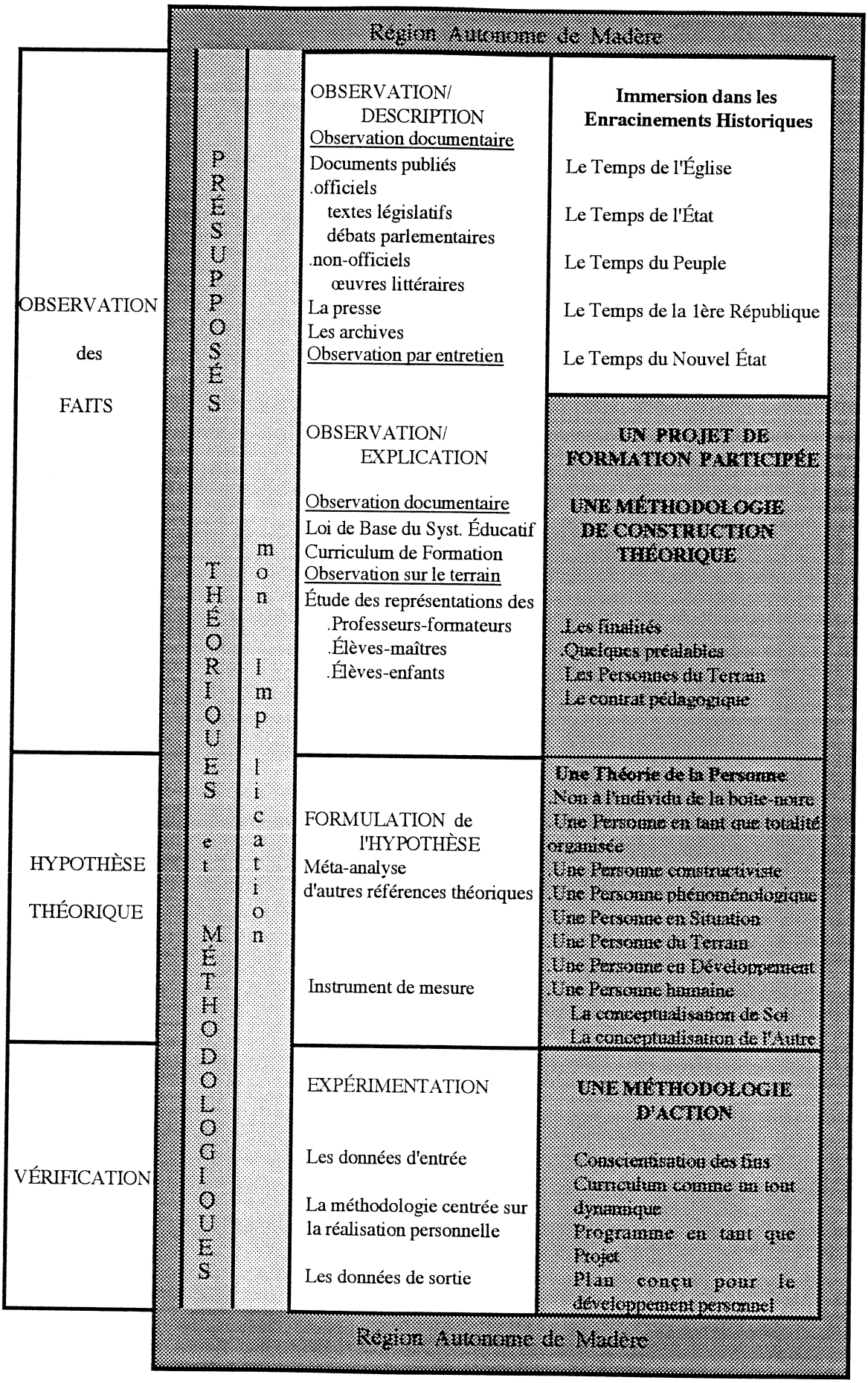
réalisation personnelle et le degré de réalisation académique? Sera-t-il possible de faire se développer le degré de réalisation personnelle chez les élèves-maîtres? Est-ce que ce développement aura des implications sur le degré de leur réalisation académique?

La recherche a alors évolué dans le sens de la détermination des conditions qui favorisaient l'apparition du phénomène, c'est-à-dire, elle a évolué dans un sens plus expérimental (je n'ose pas dire strictement expérimental, puisque la théorie en tant que support de l'hypothèse continuait à être construite, par les contributions de la pratique). Si d'une part il est difficile de dire que le contexte de la découverte a donné lieu au contexte de la vérification et de la preuve, on peut avancer, de l'autre, que la vérification est venu mieux éclairer le contexte de la découverte. La réalisation personnelle et la réalisation académique de deux classes d'élèves-maîtres mesurées à l'entrée de l'année scolaire, une seulement (la classe expérimentale) a été objet de stratégies méthodologiques de la part des formateurs visant la croissance et le développement de la réalisation personnelle de chaque étudiant. À la fin de l'année scolaire, quelles seront les réalisations au niveau personnel et au niveau académique de ces élèves-maîtres?

C'est ce va-et-vient personnel entre les démarches intuitives et les démarches hypothético-déductives, c'est ce va-et-vient entre les faits et l'idée que je voudrais transmettre à un lecteur également concerné par les problèmes de la recherche en sciences de l'éducation. La dernière partie fut alors consacrée à la distanciation vis-à-vis de mon objet d'étude, à la tentative de dégager les grandes lignes de force de cette recherche pour la saisir dans sa globalité, à l'intersection des problématiques qui se sont posées au cours du travail.

Le plan de recherche

Le plan qui se trouve sur la page suivante vise à présenter la version momentanée et instantanée d'une démarche qui, décrite à travers le texte narratif, peut donner une impression plus séquentielle que ce qui a existé. Les trois étapes classiques de recherche (observation, élaboration d'hypothèse et vérification) y sont présentes comme on peut le constater. Mais il est aussi évident que cette recherche se situe dans un espace particulier, dans le cas concret, dans la Région Autonome de Madère, que l'on peut considérer comme un laboratoire naturel. Toutes ces étapes ont eu en tant qu'arrière-plan les présupposés théoriques et méthodologiques de départ (si l'on préfère, on peut parler d'une théorie préalable qui nous mène à une sorte de méthodologie laquelle, à son tour, renforce la théorie). Mes implications personnelles sont aussi présentes tout au long de la recherche. Il faut ne pas les oublier.



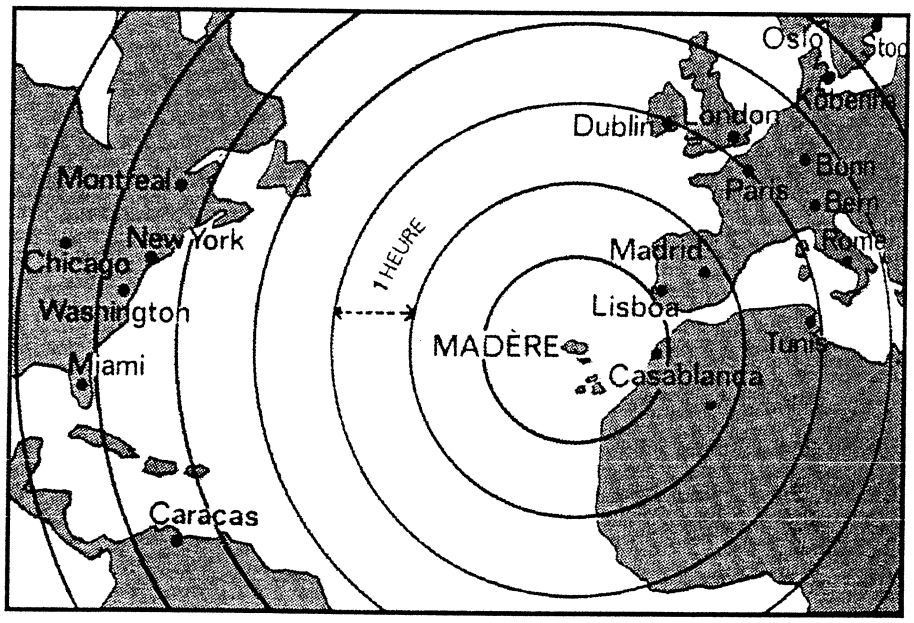
Carte 1
Le plan de recherche

1ère Partie

Les enracinements historiques

1. La Région Autonome de Madère

L'archipel de Madère, constitué par les îles de Madère, Porto Santo, Désertes et Sauvages, est situé dans l'Océan Atlantique entre les parallèles 32° 22' 20" et 33° 7' 50" latitude nord et entre les méridiens 16° 16' 30" et 17° 16' 38" longitude occidentale de Greenwich. Cela veut dire qu'il est situé entre l'Europe occidentale au nord-est, la côte marocaine d'est à sud-est, l'Archipel des Açores au nord-ouest et celui des Canaries au sud. Comme nous le voyons cette situation a eu une grande importance pour les routes de navigation atlantique, puisque l'archipel a été un point d'appui déterminant dans l'expansion européenne.



Carte 2
Situation de la Région Autonome de Madère

L'archipel était désert au temps de la découverte. Sa population est aujourd'hui estimée à environ 300 000 habitants, dont un tiers habite à Funchal la capitale. Avec une surface globale de 741 Km2 (57 kms de longueur et 22 kms de largeur), Madère est la plus grande de ces îles nées d'une éruption volcanique et qui constituent une chaîne rocheuse émergeant de la mer. Elle "se déchire en précipices, abîmes, nés d'un délire geocynétique parmi les brumes, dans l'immensité de la mer; le sol martyrisé et brutalisé par des exhaussements sous-marins et des accumulations de lave, comme une faible victime de la rage des cyclopes..."[13]

13 NATIVIDADE, J. V. (1947). p.15.



Carte 3

Les municipalités de la Région Autonome de Madère

En ce qui concerne ses ressources, on peut dire que les plantations de canne à sucre (le sucre a été la première grande richesse de Madère) ont cédé la place aux plantations de bananes, de vignes, de fruits tropicaux[14] et de fleurs exotiques.[15] C'est pourquoi elle est connue comme le "jardin flottant". Les Madériens sont aussi pêcheurs,[16] les produits de la mer inondant chaque matin les marchés de l'île, surtout de Funchal. Les industries locales de broderie, de la vannerie et de la tapisserie sont aussi pratiquées à une échelle moyenne, le tourisme étant la source la plus importante de l'économie madérienne.[17]

La découverte de Madère marque le premier grand fait des Portugais en

---

14 Les bananes, les papayes, les avocats, les fruits de la passion, les anones, etc.

15 Les oiseaux de paradis, les orchidées longue tige, les anturios flamingos, les bougainvillées...

16 Surtout de poisson-épée et de thon.

17 Cf. des données de la Direction Régionale du Tourisme de Madère, par rapport à la date du 31 juillet 1995, le parc hôtelier de Madère comprend environ 16 870 lits répartis parmi 129 hôtels (7 cinq étoiles, 20 quatre étoiles, 13 trois étoiles ainsi que d'autres unités de catégories variées, employant 4 991 personnes directement. Si nous tenons compte d'autres branches d'activité économique indirectement liées au tourisme, telles que les restaurants, les cafés, les agences de voyage et les opérateurs touristiques, les transports aériens, les taxis, les guides, etc, ces chiffres deviennent fortement renforcés.

tant que navigateurs et possesseurs de la mer. Cependant diverses légendes font remonter cette découverte à des temps primitifs, et envisagent l'archipel comme un vestige du cataclysme qui a plongé la mythologique Atlantide (dont nous parle Platon) dans les profondeurs de l'Atlantique... ou comme l'endroit par lequel est passé Saint Brandon... ou comme le lieu visité à différentes époques par les Phéniciens, les Arabes, les Carthaginois, les Normands... ou encore le lieu paradisiaque qui a hébergé un couple de fugitifs passionnés qui ont fini par y périr (légende de Machim)...[18] On pense, toutefois, qu'en raison des connaissances rudimentaires de navigation, de la fragilité des bateaux et de la terreur que la grande étendue de l'océan inspirait aux gens et des superstitions qui étaient courantes à cette époque, les voyages se faisaient seulement de côte à côte. Il n'y avait pas encore les conditions nécessaires pour que les navigateurs s'élancent sur de longs parcours de haute mer. Les caravelles portugaises de João Gonçalves Zarco et Tristão Vaz (écuyers de l'Infant Don Henrique et navigateurs de l'école nautique de Sagres - sous le règne du Roi Don João I) furent vraisemblablement les premières à arriver à Madère. Les navigateurs cherchaient les terres de la Guinée lorsque (d'après nos historiens Gomes Eanes de Azurara, João de Barros, Damião de Góis, Gaspar Frutuoso, Francisco Alcoforado, Jerónimo Dias Leite, ...) une tempête les a surpris et détournés en direction des plages de l'île de Porto Santo. De là ils se sont passés à l'île de Madère, puisqu'il était impossible de ne pas la voir quand le temps était clair.

> "Il était de commune renommée parmi les navigateurs et les hommes de la mer que de cette île de Porto Santo apparaissait une noirceur très grande qui ne s'évanouissait jamais, extraordinaire pour ceux qui la voyaient avec les yeux, chose jamais vue dans le monde et les hommes ne savaient rien de la haute mer, parce qu'ils naviguaient en la côtoyant, craignaient cette noirceur et s'éloignaient de cette route et disaient beaucoup de choses sur cette obscurité. Les uns disaient que c'était l'abîme qui était dans la mer, les autres que c'était la bouche de l'enfer et que cette noirceur était la fumée qui en sortait, parce qu'elle ressemblait la fumée noire de la fournaise..."[19]

---

18 Dans le livre *The Life Of Prince Henry of Portugal* écrit en 1868, Richard Henry Major raconte comme véritable la légende de Robert Machim et Anne de Arfet. À l'époque du Roi Edward d'Angleterre, ces amoureux anglais qui voyaient leurs sentiments contrariés par leurs familles, dans leur fuite vers la France, ont été emportés par une tempête jusqu'à Madère (1346), jusqu'à une baie qui s'appelle aujourd'hui Machico, en hommage à Robert Machim.

19 LEITE, J. D. (1947). (Texte du XVIe siècle avec introd. et notes de J. F. MACHADO). p. 34.

L'original portugais:

> Havia grande fama antre os nauegantes, e homès do mar que desta Ilha do Porto santo apparecia hum negrume mui grande, que nunqua se desfazia, espantoso ahos que ho uião com hos olhos, e como cousa nunqua uista no mundo, e hos homès não sabião nada do mar largo, porque navegauão aho longo das costas, temião muito aquelle negrume, e afastauão-se desta derota, e fabulauão grandes cousas desta obscuridam. huus dezião que era ha boca do Inferno, e que aquelle/negrume era ho fumo que della sahia, porque parecia fumo negro de fornalha...

Même si des études récentes nous engagent à ne pas préciser définitivement l'année ou le nom des premiers découvreurs de Madère, il va de soi, cependant, qu'il est unanimement accepté que le travail de peuplement a été entrepris par ces deux premiers *donatários* dans les premières années du deuxième quart du XV siècle. Au début de la colonisation des domaines portugais d'outre-mer, les terres découvertes étaient divisées, en termes d'administration publique, en provinces d'étendue variable qui s'appelaient *capitanias*. Les capitaineries avaient comme chef ou autorité suprême locale, le capitaine-donataire qui jouissait des pouvoirs les plus amples dans les affaires publiques. En effet, les capitaineries de Funchal et de Machico furent données à Gonçalves Zarco (ou Zargo) et Tristão Vaz, en reconnaissance de leurs bonnes prestations de services.

L'île de Madère a été baptisée comme l'île du "bois" parce qu'elle était couverte d'epaisses forêts qu'il fallut détruire par le feu pour pouvoir cultiver la terre. "En quelques centaines d'années le villageois madérien érigea avec des matériaux si pauvres, une des plus extraordinaires constructions agricoles du monde, et écrivit avec son sang, sa sueur et ses larmes, une grande épopée. Il attaqua la roche pour obtenir de la terre, la transporta ensuite sur son dos par des chemins invraisemblables; il cisela amoureusement la montagne, la butte, les précipices, comme s'il travaillait des diamants minuscules, souvent penché sur des abîmes et au risque permanent de sa propre vie; il fit des *poios*[20] sur des *poios* afin de soutenir ces pièces de terre et finalement la fertilisa, conquérant et dominant le fil d'eau né mystérieusement dans les hauteurs, qu'il amena transformé en *levada,*[21] avec un labeur infini, au travers de parcours capricieux et très accidentés..."[22] Cette transcription illustre bien l'esprit de travail et de lutte quotidienne du peuple de Madère, par rapport aux adversités imposées par la nature elle-même.

Dans la suite du changement du régime politique opéré par la révolution d'avril, l'archipel de Madère (de même que les Açores) a passé à être une Région Autonome à partir du 11 avril 1976, date d'approbation de la nouvelle Constitution de la République Portugaise, avec un statut politico-administratif (voir Annexe 3) et des organismes de gouvernement propres.[23] Comme nous le dit le statut,

20 Les terrasses à flanc de coteaux, quelques fois penchés sur des bords abruptes des falaises, qui sont cultivées.

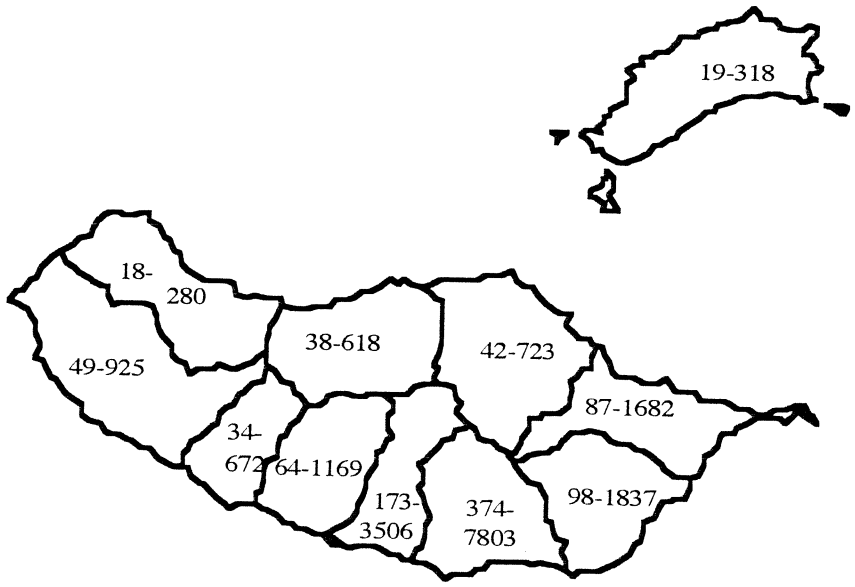
21 L'irrigation des terrains dans la partie sud plus sèche de l'île a été assurée par l'installation d'un réseau de canaux, les "levadas", pour apporter l'eau de la partie nord plus humide de l'île.

22 NATIVIDADE, J. V. , cité par PEREIRA, Pe E. C. N. (1989). (1ère éd. 1940). p. 516.

23 L'archipel de Madère était jusqu'à ce moment-là (d'accord avec la Constitution de 1933) un District Autonome de la République Portugaise, avec un organisme exécutif, la "Junta Geral", et un représentant du pouvoir central, le Gouverneur Civil.

"l'Autonomie de la Région de Madère vise la participation démocratique de ses citoyens, le développement économique et social intégré de l'archipel et la promotion et la défense des valeurs et d'intérêts de son peuple, de même que le renforcement de l'unité nationale et des liens de solidarité de tous les Portugais".

L'éducation se situe dans le cadre politique d'une "Secretaria Regional de Educação" dont le Secrétaire Régional est le responsable le plus haut. De lui dépendent les directeurs régionaux, qui à leur tour comptent sur les directeurs de service respectifs. L'organisation de l'enseignement à Madère est de la responsabilité spécifique de la Direction Régionale d'Innovation et Gestion Éducative (voir Annexe 4). Une recherche comme celle que je veux décrire dans cette thèse ne peut pas ignorer cette structure d'organisation qui est censée détenir toute l'information globale sur la "réalité" éducative régionale. J'ai, donc, décidé de partir des analyses déjà faites sur le panorama de l'enseignement de base du 1er cycle à Madère, au moins en termes de la population concernée: les enseignants et les élèves. Les résultats de cette recherche, quels qu'ils soient, pourront ou devront concerner cette population. Il faut donc en tenir compte.



Carte 4

Enseignants et Élèves du 1er cycle à Madère/ par municipalité en 1994/ 95

Cela veut dire que la population éventuellement impliquée par notre recherche sera constituée par 996 enseignants et 19 553 élèves.

2. Premières approches

Dans un contexte de découverte, ma préoccupation majeure a été d'établir les propriétés principales du phénomène qu'est la "dimension personnelle". Avant de l'expliquer, de construire une théorie à son propos, de vérifier "une" hypothèse, il fallait à mon avis m'assurer de son existence et de savoir ce qu'elle était, en la décrivant correctement. Pour cela je me suis tournée vers le passé, dans la recherche de la signification du phénomène. Comme nous le dit M. Bloch, "On imagine difficilement qu'une science, qu'elle qu'elle soit, puisse faire abstraction du temps. Cependant, pour beaucoup d'entre elles, qui, par convention, le morcellent en fragments artificiellement homogènes, il ne représente guère plus qu'une mesure. Réalité concrète et vivante rendue à l'irréversibilité de son élan, le temps de son histoire, au contraire, est le plasma même où baignent les phénomènes et comme le lieu de leur intelligibilité."[24] À mon avis aussi, la recherche de cette intelligibilité dépasse l'instantané, le momentané, l'image simplement spatiale et atemporelle.

De cette façon, cette partie sur les "enracinements historiques" est censée dégager le rôle joué par la "dimension personnelle" (qu'elle soit celle de la responsabilité de l'institution de formation, ou de la responsabilité individuelle, dans le cas de l'inexistence d'une telle institution) dans le profil de l'enseignant au cours du temps, afin de mieux la comprendre au moment actuel. Or ce parcours de recherche de signification n'a pas été tout à fait linéaire et immédiat. Il a nécessité un long cheminement, souvent circulaire, plus précisément en spirale, dont les premières approches ont surtout visé à saisir le champ le plus large possible, sans grande préoccupation pour la filtration du contenu. Il s'est agi d'une recherche de nature ouverte, ouverte à un maximum d'informations.

En ce qui concerne le passé plus lointain, j'ai recouru surtout à l'observation documentaire puisqu'il n'y a pas aucune possibilité de contact immédiat avec les réalités sociales respectives. Cette observation s'est faite au travers de nombreux et divers documents, tels que les documents officiels (les textes réglementaires et les rapports des débats parlementaires...), les documents non-officiels (certaines œuvres littéraires se sont révélées ici extrêmement utiles), la presse régionale (pour saisir les informations du point de vue des opinions dominantes), les archives publiques (surtout les archives départementales de l'École du Magistère Primaire de Funchal) et les archives privées de la Chambre

---

24 BLOCH, M. (1976). p. 29-30.

Ecclésiastique de Funchal. Tout aussi important a été la recherche de nature bibliographique qui m'a ouvert la voie à l'histoire des historiens, nationaux et régionaux.

Pour le passé plus proche, j'ai également utilisé les textes officiels publiés dans le *Diário da República* et dans le *Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira* et des interviews documentaires des intervenants directs dans la formation des enseignants ici à Madère (des anciens directeurs, des anciens élèves-maîtres, des professeurs et orienteurs de stage déjà retraités), c'est-à-dire, des interviews à propos de faits ou d'événements qu'ils ont vécu ou dont ils ont été les témoins, comme, par exemple, les répercussions du 25 avril 1974 dans l'École du Magistère Primaire de Funchal. Ce type d'interview visait essentiellement à combler les lacunes des documents écrits, en les complémentant par une autre sorte d'information. La modalité choisie a été de poser toutes les questions au cours d'un seul entretien. L'objet étant bien précisé avant l'interview,[25] le déroulement de l'entretien dépendait de mon initiative et surtout du climat qu'on générait à partir des premiers moments.[26]

Plusieurs relectures ont suivi (c'est pourquoi je parlais d'un cheminement circulaire et en spirale) avant d'atteindre le résultat qui apparaît ici. Je reconnais que cette étape de la recherche n'est pas essentiellement originale. J'ai fait un travail de récolte et de systématisation d'informations déjà existantes bien que dispersées. Ces informations ont été organisées, je crois, pour la première fois, autour d'un élément original, celui de l'éducation et plus spécifiquement de la formation des enseignants; et je l'ai organisée selon mon point de vue, selon la façon dont je l'ai ressentie.

Ce bloc d'immersion dans les enracinements historiques a été divisé en cinq chapitres pas nécessairement équivalents en termes de nombre d'années, de décennies ou de siècles, mais ayant en compte un dénominateur commun autour duquel, à mon avis, se sont organisées les cinq périodes historiques de l'archipel de Madère, avant la constitution de la Région Autonome de Madère: le Temps de l'Église, le Temps de l'État, le Temps du Peuple, le Temps de la Première République et le Temps de l'État Nouveau. Naturellement, cette division n'a pas comme but de découper ou isoler chaque époque par des frontières exactes et

---

25 Les guides d'interview ne déterminait pas exactement les questions à poser ni l'ordre dans lequel elles seraient posées.

26 Tous les entretiens ont été enregistrés à l'aide d'un magnétophone et postérieurement transcrits dans un dossier qu'on peut consulter sous certaines réserves posées par les interviewés eux-mêmes.

rigides, mais bien de donner une vue d'ensemble claire des différentes zones chronologiques marquantes, chacune ayant des modes de pensée et d'action et des formes d'éducation. Les Annexes 1 et 2, sur la Monarchie et la République Portugaise respectivement, peuvent aussi constituer des sources de consultation pour une délimitation plus restreinte, en fonction des règnes des Rois et des mandats des Présidents de la République du Portugal. C'est cette analyse diachronique qui m'aidera à expliquer le phénomène actuel de la "dimension personnelle", dans la ligne de pensée de F. Braudel, lorsqu'il nous parle de "ces temps multiples et contradictoires de la vie des hommes, qui ne sont pas seulement la substance du passé, mais aussi l'étoffe de la vie sociale actuelle." [27]

3. Le Temps de l'Église

3. 1. Les contextes

Au XIVe siècle, le pays avait déjà ses frontières définitivement consolidées. On pouvait alors se consacrer à la normalisation de la vie nationale avec la fondation d'un nombre considérable de bourgs et la construction (ou reconstruction) de châteaux, d'églises, de palais et de monastères, étant donné que les relations avec l'Église étaient déjà régularisées.[28] En fait, l'occupation des dernières places de l'Algarve achevée (sous le règne de D. Afonso III), les activités militaires qui faisaient du pillage une activité économique ont donné lieu à d'autres formes d'acquisition de biens matériaux à échanger. Le commerce se résumait à l'échange de produits de luxe, à l'importation d'or et d'argent, de tissus, d'armes, etc. Une fois fermé le cycle d'économie guerrière, il fallait stimuler la production dans le même térritoire afin d'obtenir, par le travail, les ressources suffisantes pour l'échange de ce qu'on voulait acquérir. On commençait ainsi le cycle de la production et de l'échange.

---

27 BRAUDEL, F. (1984). p. 43.

28 Le conflit avec les évêques et l'autorité papale est arrivé au dernier degré avec la destitution de D. Sancho II (1223-1248) par le Pape et la respective substitution par le Comte de Bologne, son frère et le futur Roi D. Afonso III (1248-1279).

Ces relations de production se répercutaient naturellement dans la vie sociale. La supériorité sociale obtenue et mesurée par la possession du cheval et des armes, et cultivée au moyen d'activités guerrières, commençait à être remplacée par la possession du sol comme instrument de production. C'était la transformation du *cavaleiro-vilão* en *homem-bom*. L'ancienne distinction entre les roturiers et les chevaliers se mesurait alors par l'administration de la terre (Le noble ne s'occupait, en principe, ni de l'exploration directe du sol, ni du commerce). D'autre part, les transformations économiques et sociales résultaient aussi des progrès technologiques dans le domaine de l'exploration du sol, comme l'assolement[29] triennal, l'introduction des plantes azotées, l'usage plus intensif de fécondants naturels, l'amélioration des techniques de la culture de la vigne et de l'olivier, un plus grand usage d'instruments en fer et surtout de l'araire radial et de la charrue.

Pour compléter le cadre que nous sommes en train de dessiner il faut souligner les célèbres oscillations démographiques du XIVe siècle. L'éclosion de la peste noire en 1348 a réduit dramatiquement le nombre de personnes surtout au niveau des villes littorales; on disait que la mort était arrivée en bateau et, en effet, l'existence de beaucoup de régions intérieures sans aucune communication avec le littoral, a évité une chute démographique lourde comme celle qui s'est vérifiée dans le royaume d'Aragon, par exemple. Cependant, la diminution brusque de la population urbaine pendant la première moitié du siècle n'a pas affecté beaucoup le rythme d'accroissement des villes qui continuaient à séduire les paysans. L'exode rural qui venait à la recherche de travail plus attrayant, là où les activités économiques étaient plus intensives, a rempli tout de suite les clairières profondes créées par la faim et la peste.

Les grands centres de décision économique restaient dans les mains de ceux qui contrôlaient les instruments de production, fussent-ils la terre, ou les métiers. Arrivaient de cette manière des nouvelles relations de forces sociales. En même temps, nous ne pouvons pas oublier les "pauvres", qui s'appelaient au XIVe siècle portugais *l'arraia-miúda* et qui constituaient un groupe social différencié.

Au niveau politique, les tensions et les conflits permanents engendrés par l'alternance de prédominance et de décadence successives des structures aristocratiques, ont éclaté en 1383, sous le prétexte d'un problème d'ordre dynastique. D. Fernando était mort sans enfant mâle. Ou D. Beatriz, sa fille, mariée à D. João, roi de Castille, serait la reine tandis que sa mère, D. Leonor Teles, assumerait la régence du Portugal: c'était la thèse de la noblesse. Ou il y aurait un

---

29 Succession de cultures combinées dans le but d'obtenir du sol les meilleurs résultats possibles sans l'affaiblir.

compromis entre la régence et D. João, Maître de l'ordre militaire d'Avis, fils bâtard de D. Pedro, donc frère du roi D. Fernando: c'était la thèse de la haute bourgeoisie de Lisbonne. Ou serait l'héritier du trône l'Infant D. João, un autre fils bâtard de D. Pedro, un des trois fils de sa célèbre liaison amoureuse avec D. Inês de Castro: voilà la thèse des artisans et de l'*arraia-miúda*. Choisi pour la dangereuse mission d'exécuter le Comte Andeiro, noble galicien ayant la confiance de la reine régente, D. João, Maître d'Avis, a réussi comme politicien astucieux et intelligent qu'il était, à profiter de la situation pour attirer l'attention des masses populaires qui ont fini par le voir comme l'homme providentiel capable de sauver l'indépendance nationale fortement menacée par l'imminente invasion castillane. Il s'est fait acclamer Roi. Avec lui, a commencé non seulement une nouvelle dynastie mais aussi une nouvelle politique.

À la fin de la guerre avec la Castille (la Bataille d'Aljubarrota fut la solution militaire du conflit), fut mise en place une politique d'équilibre social avec une nouvelle monarchie née de la conjugaison de forces sociales contradictoires mais qui déboucha sur la reconstruction des cadres dirigeants antérieurs à la révolution. Le renfort de l'autorité monarchique était censé résoudre des problèmes comme la nécessité de la classe noble de passer le temps et d'obtenir des revenus et d'or pour le commerce, et de blé et de bétail pour la population.

Donc, ces aspirations alliées à une situation de paix et de stabilité internes, en plus de favoriser la renaissance des activités économiques et culturelles, ont créé des conditions favorables pour le cycle d'expansion d'outre-mer qui a commencé avec la conquête de la ville nord-africaine de Ceuta en 1415. N'oublions pas que le monde médiéval européen avait un rayon de quelques milliers de kilomètres concrétisé aussi par la navigation le long de la côte entre l'Europe du Nord, la Méditerranée et une frange de la côte nord-africaine, à l'occident de Gibraltar. Il faut dire que les voyages d'exploration géographique n'étaient pas, au Portugal, des initiatives isolées de marchands avides de profits immédiats; ils ont résulté d'un projet national qui assemblaient les intérêts de toutes les classes sociales et qui, dans les premiers temps, fut dirigé et organisé par le propre fils du Roi, l'Infant D. Henrique. "Curiosité de connaître ce que les autres ignorent, projet de trafic mercantile avec les richesses qui pouvaient arriver, préoccupations militaires par rapport à Ceuta (connaître la force qu'avaient les Maures nos ennemis), déchiffrement de l'énigme du Prestes João, diffusion de la vérité universelle de l'Évangile - c'étaient les vraies dimensions qui dans l'esprit de l'Infant D. Henrique assumaient le projet global de l'expansion maritime."[30]

---

30 SARAIVA, J. H. (1983). A expansão atlântica. pp. 384-385.

La colonisation et ensuite l'exploration économique des îles de Madère et de Porto Santo faisaient partie de ce programme, parce que cet archipel figurait déjà dans la carte de Dulcert de 1339. Les caravelles portugaises de João Gonçalves Zarco et Tristão Vaz (écuyers de l'Infant D. Henrique et navigateurs de l'école nautique de Sagres) ont été les premières à arriver à Madère. Sur le peuplement de Madère, Gomes Eanes de Zurara dans sa *Crónica da Guiné*, dit qu'"il y avait au temps où il écrivit cette histoire[31] cent cinquante habitants, en plus d'autres gens comme des marchands, des hommes et des femmes célibataires, et des jeunes hommes et femmes qui sont déjà nés dans la dite île, et même des prêtres et des moines et d'autres qui vont et viennent à la recherche de marchandises et de choses dont ils ne peuvent pas se passer." En 1451 la charte de *foral* est concédée à Funchal et à Machico, sièges des capitaineries concédées à Gonçalves Zarco et à Tristão Vaz.

Cadamosto, dont nous tenons la plus ancienne relation sur l'île de Madère (1455), nous donne une idée de la façon dont le sucre et les vins ont été les deux forces motrices dans l'économie régionale aux premiers temps de l'immigration: "Puisque l'île est baignée par beaucoup d'eau, monsieur l'Infant a fait planter beaucoup de cannes à sucre qui ont donné un bon résultat et on fabrique quatre cents cruches de sucre, [...]. Ses vins peuvent être considérés comme très bons, si l'on considère qu'ils ont été plantés récemment et ils sont en telle quantité qu'ils sont suffisants pour les habitants et il en reste encore pour l'exportation. Parmi les autres vignes le dit monsieur l'Infant a fait planter des plants de malvoisie venus de Cândia lesquels ont bien produit très et, comme le sol est si fécond et si bon, les vignes donnent presque plus de grappes que de feuilles; et elles sont très grandes, et ont deux, trois, je puis même dire jusqu'à quatre palmes. C'est la plus belle chose au monde."[32]

---

31 Gomes Eanes de Zurara a conclu ou interrompu son oeuvre en 1448.

32 CADAMOSTO, L. (1948). *Viagem de Luís Cadamosto e Pedro de Sintra*. Lisboa. (préface et notes historiques de Damião Peres).

Une culture religieuse

En ce qui concerne l'influence de l'Église sur la mentalité madérienne nous savons que sont notables les efforts des capitaines "afin de faire prospérer l'île avec des religieux et des clercs lettrés."[33] En effet, la diffusion de la foi chrétienne, "la diffusion de la vérité universelle de l'Évangile", comme nous l'avons déjà vu, avait été un des buts poursuivis dans le projet d'expansion maritime portugaise. Même les premiers comptes-rendus de la Découverte de Madère sont imprégnés d'un mysticisme religieux qu'on ne peut pas omettre de souligner. La "noirceur", "l'Abîme", "la fumée", "la bouche de l'Enfer" étaient des expressions qui mettent bien en évidence une ambiance quotidienne de croyances religieuses.

Les ordres mendiants, principalement les Franciscains ont joué un rôle important auprès des milieux populaires. Le thème de l'opposition entre les riches et les pauvres était un des sujets préférés des prédicateurs de ces ordres. La théologie morale enseignait que les différences entre les pauvres et les riches existeraient toujours, mais que le paradis serait plus proche des premiers que des autres: c'était plus difficile pour un riche d'entrer dans le règne des Cieux que pour un chameau de passer par l'orifice de l'aiguille. On faisait, en même temps, l'apologie de l'aumône tandis que se créait l'idéal du *sanctus pauper,* c'est-à-dire, du saint ou de Dieu lui-même déguisé en indigent.

Comme nous le voyons, cette conception théologique qui condamnait toute ambition terrestre et qui faisait de la renonciation et de l'ascèse son idéal, va créer un cadre de sérénité idéologique, où le bonheur de l'individu se plaçait au delà des "misères" de ce monde. Voici l'influence déterminante d'une Église en tant qu'inspiratrice des mentalités, des formes de pensée et de sentir pas seulement des élites mais surtout des masses populaires.

---

33 LEITE, J. D. (1947). p. 43.

Un nouveau cadre culturel

Voyons ce qui se passait de décisif à la même époque en termes de la construction d'une nouvelle mentalité vis-à-vis de l'Europe. 1453 a été la date de l'occupation de Constantinople par les Turcs et cet événement a provoqué la fuite vers l'Italie de beaucoup de savants avec une culture propre qui est venu enrichir la pensée occidentale. Puis il y a eu la chute de l'Empire Romain d'Orient, qui a marqué la fin du moyen âge et qui a donné lieu à la redécouverte, à la renaissance des cultures classiques de l'antiquité. Celles-ci avaient été simplement endormies, accommodées et conformées aux modèles chrétiens; nous pouvons même dire que la Philosophie enseignée dans les écoles (la Scolastique) avait consisté à fonder les dogmes de la foi chrétienne.[34] Ainsi, l'étude des textes originels grecs et latins "a réveillé, d'un sommeil ancien et oublié, un type d'homme qui avait senti et joui de la joie de la vie terrestre, qui avait réussi à surprendre le pouvoir créateur et stimulant de la Nature, qui s'était épris de soi-même, de sa beauté, de son intelligence, de sa force."[35]

C'est ainsi que la résurrection de l'homme classique, porteur d'une volonté propre et conscient de ses potentialités a du se confronter à l'homme médiéval qui se préoccupait surtout du salut de son âme. Comme nous l'avons déjà vu, "pour lui (l'homme médiéval) le monde se présentait comme un lieu d'expiation, une "vallée de larmes", une triste demeure, heureusement éphémère, où ses pensées et ses actes étaient objet permanent de vigilance pour ne pas outrepasser les limites établies par les règles d'une éthique religieuse, inébranlable et froide."[36] La théocratie médiévale fut donc surpassée par une conception dite humaniste.

Nous ne pouvons pas non plus oublier le virage historique qui s'est opéré dans la pensée religieuse européenne immédiatement après 1517, l'année où Luther a affiché à la porte de la cathédrale de Vittenberg ses 95 propositions contre le commerce des indulgences; c'est alors qu'a surgi une vague de critiques implacables contre l'organisation de l'Église Catholique qui mettait en question la validité elle-même des dogmes qu'elle défendait. Excommunié par le Pape Léon X en 1520, Luther ne s'est pas intimidé, brûlant même en public la bulle d'excommunication

---

34 L'accommodation de la philosophie d'Aristote à la doctrine chrétienne est due à Albert Magno (1193 -1280) et principalement à son disciple Thomas d'Aquin (1225 -1274). La philosophie Scolastique a été, par excellence, la philosophie d'Aristote appliquée à la Théologie par Saint Thomas d'Aquin.

35 CARVALHO, R. (1986). p.123.

36 CARVALHO, R. (1986). p. 123.

qu'il avait reçue. En Allemagne quelques États sont devenus protestants et d'autres sont restés catholiques; Carlos V a fini pour reconnaître la division religieuse du pays. Henri VIII en Angleterre a proclamé l'Église Anglicane tandis que Calvin à Genève a créé un credo différent. L'Église Catholique est ébranlée dans son prestige séculaire et dans les états où le protestantisme s'est établi, lui a été retirée la possession de biens innombrables.

D'autre part, les nouveaux besoins d'information et de culture avaient démontré que le latin, comme instrument culturel unique, n'était pas suffisant; il fallait un autre véhicule d'idées plus accessible aux masses populaires et bourgeoises éveillées par l'intense activité économique de ces siècles. On assiste alors à une forte volonté de remplacement du latin par la langue nationale, ce qui fut concrétisé, au Portugal, par un António Ferreira au travers de ses *Poemas Lusitanos*, ou par un Luís de Camões avec son épopée d'une rare beauté et sonorité qui est venu nous raconter les faits glorieux des Portugais en langue portugaise (*Os Lusíadas*). L'apparition des premières grammaires portugaises (*Gramática de Linguagem Portuguesa* de Fernão de Oliveira en 1535 et *Gramática de Língua Portuguesa* de João de Barros en 1540) atteste également cette préoccupation. La *Cartilha* (1539) pour apprendre à lire et le *Diálogo em louvor da nossa linguagem* (1540) de João de Barros démontre l'intention de l'auteur de faire l'éloge à sa langue maternelle. La langue portugaise, en décrivant les actions des Portugais sous la plume de nos historiens João de Barros, Gaspar Correia, Gaspar Frutuoso, Rui de Pina, Garcia de Resende, Fernão Lopes de Castanheda, Damião de Góis et tant d'autres, est aussi venu éveiller, chez les Portugais, un sentiment national d'orgueil en même temps qu'elle assumait le rôle de messagère de la foi chrétienne.

Il ne faudrait pas croire que ce changement s'est produit de façon linéaire et abrupte. "Vouloir substituer un instrument culturel comme celui de l'usage du latin qui, par sa difficile accessibilité, distinguait les hommes qui la cultivaient, par un autre mis à la portée de tous, était une subversion des valeurs et, donc, un danger social."[37] Nous savons, de cette manière, que les humanistes de la Renaissance, tout en défendant l'utilisation des langues vulgaires, défendaient aussi l'enseignement d'un latin pur, expurgé des erreurs grammaticales et de prononciation accumulées tout au long des siècles. Un des premiers livres imprimés dans notre pays a été une édition portugaise de la grammaire latine, *Gramatica*, de l'espagnol Juan de Pastrana en 1497. L'intérêt religieux et philosophique des classiques s'étant d'une certaine façon estompé, leur étude s'est centrée sur l'aspect linguistique. "Bien connaître le latin et le grec, parlés et écrits, s'exprimer dans ces

37 CARVALHO, R. (1986). p. 266.

langues, avec désinvolture, correction et élégance, c'était une préoccupation persistante des lettrés de la Renaissance. À la connaissance théologique s'opposait maintenant la connaissance linguistique."[38]

On vivait, comme nous sommes en train de le constater, un nouveau contexte qui, d'une certaine façon, a aussi été dessiné par la découverte de mondes nouveaux, par la nouvelle prise de connaissance d'autres formes de vie et d'être; on vivait un nouveau contexte caractérisé par l'élargissement subséquent des intérêts économiques et culturels qui ont fini par créer de nouvelles exigences en termes d'une diffusion plus forte de la culture; on vivait un nouveau contexte caractérisé par l'introduction de la presse[39] qui a naturellement offert la possibilité d'un accès plus grand aux textes qui étaient préalablement des biens précieux et exclusifs d'une petite minorité religieuse; un nouveau contexte aussi caractérisé par un autre interprétation du monde que l'accès aux textes originels permettait; caractérisé par l'ébranlement dont l'Église Catholique avait souffert dans ses vérités consacrées surtout au Nord des Pyrénées; caractérisé par l'impulsion que la langue maternelle avait gagné; enfin, c'est dans ce nouveau contexte que, contradictoirement, on a vécu une des pages les plus honteuses de notre histoire, celle de l'Inquisition.

L'Inquisition

C'est à partir de l'entrée au Portugal de Juifs fugitifs de Castille, après l'ordre d'expulsion des Rois Catholiques en 1492, que sont arrivés les problèmes d'intégration de la minorité judaïque. Commencée sous le règne de D. João II, la tentative d'assimilation des Juifs a été poursuivie par le Roi D. Manuel qui a décrété leur conversion forcée face à l'ordre d'expulsion (1496); d'ailleurs toutes les synagogues ont été fermées, les anciennes communes ont perdu leur autonomie et les juiveries se sont intégrées dans la ville. Les Juifs anciens, avec une meilleure préparation intellectuelle, ont commencé à occuper les charges les plus importantes. On sait, par exemple, que seulement après la conversion forcée, l'université portugaise en tant qu'institution canonique, a gagné un nouveau souffle, puisque jusque là les Juifs n'y étaient pas admis. L'apparition d'une classe nouvelle et économiquement active a provoqué une forte réaction des Chrétiens de longue date

---

38 CARVALHO, R. (1986). p. 124.

39 L'introduction de la presse au Portugal date de 1487.

qui protestaient contre une égalité qui n'existait pas (les nouveaux Chrétiens continuaient à être Juifs comme auparavant, disaient-ils).

L'attitude de tolérance des deux Rois face aux vestiges de judaïsme a été entre-temps remplacée par un endurcissement de la part de D. João III qui a insisté auprès du Saint-Siège pour l'établissement du tribunal de l'Inquisition. En 1536, le Pape Paul III a finalement concédé l'approbation de la bulle qui autorisait l'Inquisition au Portugal, peut-être à la suite des pressions exercées par l'Empereur Carlos V, le bras armé de l'Église Catholique. Sous l'action du grand inquisiteur (l'Infant D. Henrique, le plus jeune frère du Roi, et en ce temps-là l'archevêque d'Évora), ont fonctionné les *mesas* (bureaux) à Lisbonne, Coimbra et Évora et à partir de 1566 à Goa. Dénoncer les délits contre la foi quels qu'ils fussent ou d'autres pratiques rapportées au judaïsme était alors considéré un devoir moral indispensable et c'était même un crime si l'on ne faisait pas. Mais les délits religieux ou d'opinion contraires à la pureté de la doctrine n'étaient pas les seules qui étaient de la compétence de ce tribunal, mais aussi les questions concernant les pratiques de sorcellerie, divinations, sodomie et bigamie.

Le pays, fortement religieux, s'est, pendant deux siècles, dénoncé lui-même. Selon une note datée de 1732 et utilisée par le Marquis de Pombal, entre 1540, date du premier *auto da fé* et l'année de 1732 ont été condamnées 24 522 personnes, desquelles 1454 ont été brûlées. On peut imaginer comment cette action répressive, menée sous l'égide de l'Église et pendant une aussi longue période de temps, a oppressé toute l'activité intellectuelle en termes d'opinion et de pratiques confessionnelles. Nous savons, par exemple, qu'il y a eu en 1548 une tentative de renouvellement, par le recrutement en France d'un noyau d'humanistes réputés qui constitueraient le corps d'enseignants du Collège d'Arts et qu'ils ont été persécutés sous la suspicion d'hérésie. L'université elle-même s'est mise à part de tout le mouvement de curiosité et de débats suscités par la découverte d'autres continents, à l'exception de quelques chercheurs comme Garcia de Orta, Duarte Pacheco, Pedro Nunes... Mais cette petite étincelle d'esprit scientifique ne réussissait pas à se faire bien accueillir.

L'ambiance mentale était trop dominée par la préoccupation d'une défense vigilante de l'orthodoxie traditionnelle selon laquelle toute innovation était considérée comme suspicieuse et dangereuse. António Sérgio nous dit que "dans les domaines de la culture mentale, l'Inquisition a supprimé la possibilité d'une pensée créatrice, supprimant toutes les sources de l'humanisme scientifique de la grande

époque des Découvertes avec des effets terribles dont nous souffrons, aujourd'hui encore, les conséquences funestes."[40]

Les Jésuites

Mais l'Inquisition n'était pas l'unique moyen que l'Église détenait dans sa croisade pour le rétablissement de "la paix et l'unité du peuple chrétien". Le Pape Paul III convoqua un Concile à Trente[41] (1545-1563) dont toute la situation fut analysée et dont les conclusions visaient naturellement à sauvegarder les affirmations théologiques déjà consacrées. "On désirait une milice authentique, une armée laborieuse d'hommes de religion qui vivaient seulement pour elle dans une alerte permanente de précaution combative. L'armée est arrivée au bon moment. Elle s'est appelée Compagnie de Jésus et son commandant suprême a été Ignace de Loyola."[42]

Cet ordre religieux est né d'un petit embryon créé en 1534 par Ignace de Loyola, à Paris,[43] et qui était constitué par un groupe d'étudiants (parmi lesquels le portugais Simão Rodrigues) qui se préparaient à réaliser un travail missionnaire en Palestine. L'éclosion de la guerre entre Venise et les Turcs a obligé Loyola à reformer son programme et à ajouter la composante pédagogique à l'activité missionnaire. C'est la bulle "*Regimini militantis Ecclesiae*" du Pape Paul III, du 27 septembre 1540 qui a confirmé publiquement l'existence juridique de la Compagnie. Ignace de Loyola lui-même en a été le premier général et a formulé les Constitutions de l'Ordre dans sa langue castillane après les avoir soumises à l'appréciation de divers prêtres qui lui ont donné leur approbation. Le 21 juillet 1550, le Pape Julio III a confirmé à nouveau la Compagnie de Jésus par la bulle "*Exposcit debitum*", laquelle a approuvé la "*Formula Instituti*" d'Ignace, déjà corrigée, qui a été envoyée aux diverses communautés de la Compagnie.

---

40 Cité par SARAIVA, J. H. (1983). Os cristãos-novos e a Inquisição. p. 469.

41 Les décrets du Concile de Trente (avec une large représentation portugaise) ont été transformés en loi au Portugal, au travers de l'édit du 12 septembre 1564; à partir de là il y a eu beaucoup de conciles provinciaux en divers lieux du royaume.

42 CARVALHO, R. (1986). p. 283.

43 Comme nous le constatons, ce premier groupe n'a pas été formé par des hommes provenant de séminaires ou d'autres institutions religieuses mais de l'université. À cette époque,

Voyons le premier point de ce texte, concernant les grandes finalités de la Compagnie: "Tout qui veut s'engager sous le drapeau de la croix, dans notre Compagnie que nous voulons appeler de Jésus, afin de combattre par Dieu et de servir seulement le Seigneur et son Épouse l'Église, sous la direction du Pontife Romain, le Vicaire du Christ sur la terre, et après des vœux solennels de chasteté perpétuelle, pauvreté et obéissance, se laissera persuader qu'il est membre de la Compagnie. Celle-ci fut instituée principalement pour la défense et la propagation de la foi et le perfectionnement des âmes dans la vie et la doctrine chrétiennes, par les prédications publiques, les leçons et quelque autre ministère de la parole de Dieu, les Exercices Spirituels, la formation chrétienne des enfants et des illettrés, et la confession et administration d'autres sacrements, cherchant principalement la consolation spirituelle des chrétiens fidèles..."

Au début, les maisons de Jésuites, c'est-à-dire, les "Collèges", ont été des locaux de résidence pour les jeunes Jésuites en formation. Plus tard, la décision d'élargir le public aux étudiants non cléricaux contribue de manière décisive à l'extraordinaire fluorescence des Collèges de la Compagnie de Jésus qui s'élargit à travers l'Europe, sur les territoires de Venise, Gênes, Milan, Florence, dans les Royaumes de Naples, Sicile, Corse, Castille, Aragon, Catalogne, Valence, Andalousie, Autriche, Bohème, Allemagne, France, Flandres, Irlande et même en Orient jusqu'au Japon; mais aucune place n'a été aussi réceptive que le Portugal. "Les Jésuites eux-mêmes affirment que le Portugal fut le pays où ils trouvèrent les meilleures conditions de prospérité, quoique les disciples de Saint Ignace étaient pareils à eux-mêmes quel que soit l'endroit où ils se trouvent."[44]

---

l'Université de Paris, comme un des centres les plus brillants de l'Europe, était fortement influencée par le courant humaniste de la Renaissance.

44 CARVALHO, R. (1986). p. 359-360.

Au Portugal, la première connaissance concernant l'existence de la Compagnie est venue de Diogo de Gouveia, Recteur du Collège Sainte-Barbe,[45] où étudiaient Loyola et trois de ses premiers camarades: le portugais Simão Rodrigues de Azevedo, le savoyard Pedro Fabro et le navarrais Francisco Xavier. Le Roi s'est bientôt intéressé à cette nouvelle organisation ayant comme but l'apostolat et la conversion des peuples "impies" aux Indes. Voici comment le premier groupe de missionnaires est arrivé au Portugal pour partir vers l'Orient. Francisco Xavier, Paul Camerte et Francisco Mansilhas sont arrivés à Goa le 6 mai 1542. Simão Rodrigues a entre-temps été retenu au Portugal.

Simão Rodrigues a fondé ainsi les premières Maisons et Collèges de la Compagnie. L'ancien monastère de St. Anton, à Mouraria, fut la première Maison que les Jésuites possédaient dans le monde (janvier 1542); à Coimbra, il a fondé un Collège auprès de l'Université pour dispenser la formation spirituelle à ceux qui appartenaient à l'ordre. Au début, les Collégiens recouraient à l'Université de Coimbra pour obtenir leur diplôme, mais peu à peu, c'était le Collège lui-même qui délivrait les grades universitaires et créait ses propres écoles publiques, où l'on accueillait d'étudiants non jésuitiques. À Goa, Francisco Xavier fonda la même année ce qui est connu comme le premier Collège d'étudiants séculaires que la Compagnie de Jésus ait eu dans le monde. Peu à peu, les Jésuites ont commencé à gagner un espace de plus en plus important sur le terrain de l'éducation. En même temps ils s'insinuaient auprès de la noblesse; ils s'introduisaient à la cour, comme conseillers ou confesseurs des rois, percepteurs des princes, ou greffiers royaux (ce qui équivaut aujourd'hui aux chefs du gouvernement).

---

45 Il y avait alors à Paris beaucoup de Collèges où venaient des étudiants de toutes les nations. Un des plus notables était le Collège Sainte-Barbe, collège particulier fondé en 1460 et qui passa en 1520 sous la direction du portugais Diogo de Gouveia Sénior. Celui-ci a voulu le transformer en un vrai vivier de futurs théologiens portugais, intéressant en ce projet le Roi D. João III qui a accordé à concéder des bourses aux étudiants de notre pays qui y s'adressaient. Le Collège Sainte-Barbe à Paris a été le berceau de la pédagogie jésuitique, un collège où l'ordre et l'organisation étaient définis dans le détail, en opposition avec le chaos et la confusion qui caractérisaient les collèges italiens de la même époque, où les étudiants pouvaient manquer les leçons, les salles étant presque désertes. C'était le *modus parisiensis* en opposition au *modus italicus*, qui a été préconisé par Ignace de Loyola.

Les Jésuites à Madère

En 1566, l'île fut fortement attaquée par des corsaires français; selon Simão Nunes Cardoso (XVIe siècle) dans sa "*Relação do Saco que os franceses fizeram na Ilha da Madeira no ano de 1566*", le premier choc entre les Madériens commandés par le Capitaine Francisco Gonçalves da Câmara et les assaillants s'est déroulé près de l'Église de S. Pedro pendant plus d'une heure. Les Soeurs du Couvent de Santa Clara se sont enfouies en direction d'une vallée intérieure de l'île, *Curral* (la traduction serait "Bergerie") avec une Croix bien levée.[46] Les Français se sont arrêtés onze jours à Madère assaillant les temples, les maisons et les palais, massacrant la population...

La cour a immédiatement envoyé une armée de secours dans laquelle sont venus les premiers prêtres de la Compagnie: Francisco Varga, Francisco Gonçalves et Simão Tavares. Ces hommes ont gagné toute la confiance de la population insulaire qu'ils ont accompagnée dans ces moments très difficiles. Il fallait soigner les malades et les blessés, enterrer les morts, soutenir les vivants... La réussite de cette action et l'influence exercée par les Jésuites madériens de la cour ont contribué de manière décisive à la création d'un Collège de la Compagnie à Funchal, au delà de l'exigence d'y avoir des endroits d'appui aux armées et aux Jésuites toujours de passage vers les Indes. D'après l'édit royal du 20 août 1569, les Jésuites devaient rechercher "le salut des Âmes, l'instruction des gens et la pureté de la Sainte Foi Catholique."[47]

Seulement au mois de mars de 1570 sont arrivés à Funchal les premiers Jésuites du futur Collège. Ils ne sont pas entrés dans la ville tout de suite comme il y avait une épidémie de peste à Lisbonne quand ils sont partis de là. Ils ont été en quarantaine aux portes de Funchal, dans une propriété de Fernão Favila. Le Collège

---

46 Après cela cet endroit s'est appelé *Curral das Freiras* (des Soeurs).

47 Alvará de Fundação do Colégio do Funchal in *Padrão da Fundaçam do Colegio* résumé dans le *Indice Geral do Registo da Real Fazenda da Madeira* Arquivo Nacional da Torre do Tombo.

"...en faisant crédit au Général de la Compagnie en ce moment, et à celui qui sera à l'avenir, ...on cherchera, dans ladite île de Madère, avec l'appui de Notre Dame, le salut des âmes, l'instruction des gens et la pureté de la Sainte Foi Catholique, en accord avec sa doctrine ..."

L'original portugais:

"*...confiando no Geral, que hora he da dita Companhia e ao diante for... procurarão a salvação das Almas, a instrucção da gente, e a pureza da Santa Fé Catholica, afim com a sua doutrina, ...com ajuda de N.Sr^a a dita ilha da Madeira...*"

a commencé à fonctionner dans des maisons de la Mairie, annexes à la chapelle de Saint Sébastien (dans l'actuelle Place du Chafariz) et plus tard dans l'endroit où allait s'élever un des palais de la famille Torre Bela (aujourd'hui disparu). La communauté a officiellement ouvert ses classes le 6 mai 1570, jour de Saint Jean l'Évangéliste qui à partir de ce jour a été réputé comme le patron du Collège.[48]

Les leçons religieuses, dénommées "Expositions de cas de conscience" étaient de la responsabilité du Père Pedro Quaresma. Faisaient également partie de la communauté João Gonçalves, Fernão de Leão, Francisco Garcês, Francisco Pinto, Estêvão de Couto et Francisco Martins. Le premier recteur fut Père Manuel de Sequeira, ensuite il devint recteur du Collège et de l'Université d'Évora.

Ce n'est qu'en janvier 1572 que les Jésuites sont passé à la petite auberge de Saint Bartholomé (de même dans la Rue dos Ferreiros - où se trouve aujourd' hui l'Ateneu Comercial do Funchal). À cette époque, ils ont commencé à acquérir des terrains dans un autre quartier, délimité par les Rues dos Ferreiros, do Castanheiro et l'ancienne Rue do Ouvidor. En 1578, la communauté jésuite a organisé une procession afin de transporter le Saint Sacrement de la chapelle de Saint Bartholomé vers la nouvelle chapelle de Saint Jean l'Évangéliste, plus ou moins improvisée dans les maisons acquises dans l'aire où se trouverait l'actuel Bâtiment du Collège de Funchal. Le Collège a commencé à se faire un nom tardivement, seulement dans le premier quart du XVIIe siècle, avec les Cours du *Páteo*, où l'on enseignait la Théologie et la Morale aux religieux et le Latin et la Rhétorique aux laïques.

---

48 Manuscrit de la Bibliothèque Nationale du Porto:

"Le même jour, le 6 mai, on a ouvert les écoles de Morale et de Latin avec un discours élégant que Frère Vasco Baptista, maître destiné à la première classe de Rhétorique, a composé et récité."

L'original portugais:

"*No mesmo dia 6 de Maio, se deu princípio e abriram as escolas de Moral e de Latim com uma elegante oração que compôs e recitou o irmão Vasco Baptista, mestre que ia destinado à 1ª classe de Retórica.*"

Les Jésuites Madériens

Si nous tenons compte de la dynamique interactionnelle entre l'île et le Continent, il est aussi intéressant de dégager l'influence exercée par les Jésuites madériens auprès de la Cour Royale.

Luís Gonçalves da Câmara, né à Funchal en 1518 et mort en 1575, était le fils du 4ème Capitaine Donataire de Funchal, João Gonçalves Câmara. Il a fréquenté l'Université de Paris après avoir été considéré par ses maîtres comme le meilleur étudiant de Latin, Grec et Hébreu. Quand il est retourné au Portugal D. João III l'a nommé professeur de l'Université de Coimbra; à la même époque la Compagnie de Jésus, à laquelle il a appartenu à partir d'avril de 1546, l'a conduit aux charges les plus importantes de l'organisation. Il a même eu l'opportunité de connaître Ignace de Loyola à Rome. Après la mort du Roi en 1575, il a été choisi par la veuve régente Catarina comme responsable de l'éducation de son petit-fils Sebastião, quand son fils João est mort prématurément. C'est lui qui s'est opposé à Sebastião dans son rêve téméraire de conquête de l'Afrique. En effet, c'est après sa mort que Sebastião s'est jeté dans cette aventure impétueuse qui, à la fin, a laissé le Portugal sans Roi et l'a livré au domaine espagnol philippin pendant les 60 ans suivants. C'est lui qui a écrit le *"Diário das Acções de Stº Inácio de Loyola* " et *"Pratica a El-Rei D. João III sobre o Colégio de Coimbra* ".

Martim Gonçalves da Câmara, frère de Luís, a exercé la charge d'archidiacre de l'évêché de Lamego, de recteur de l'Université de Coimbra, de député du conseil général du Saint-Office, de greffier royal, de conseiller d'État, etc. L'intrigue politique lui a fait perdre les bonnes grâces du Roi (D. Sebastião). Il s'est donc retiré au Couvent des Jésuites où il a consacré le reste de sa vie aux études religieuses et littéraires.

Leão Henriques est né à la Ponta do Sol, à Madère, en 1575. D'ascendance noble (fils de Dona Filipa de Noronha), il a étudié à Coimbra et après à Paris où il a fréquenté Ignace de Loyola. Il fut le confesseur du Cardinal D. Henrique pendant 24 ans. On dit que c'est lui qui a conseillé au Roi-Cardinal de demander les dispenses des voeux afin de se marier. Il fut député du Saint-Office aussi, et recteur des Collèges de Coimbra, Évora (son premier recteur) et Braga, en plus d'être le principal de la Compagnie de Jésus au Portugal.

Sebastião de Morais, né à Funchal en 1534, fut le provincial de la Compagnie et le visiteur des provinces italiennes. Il fut aussi le confesseur de l'Infante Marie, petite-fille du Roi Manuel, l'accompagnant à Parme quand elle se maria avec le prince Alexandre Farnésio en 1565. En 1587 le Pape Xisto V lui a

confié le Diocèse de Funay, le premier créé au Japon mais c'est une tâche qu'il n'a pas assumé à cause de sa mort au Mozambique sur le chemin du Japon.

Marcos Nunes fut un éducateur de renom au Collège de Funchal et à l'Université d'Évora.

Manoel Álvares, est né à la Ribeira Brava, à Madère, en 1526. D. Ambrósio, le célèbre Évêque de Rusiona, lui a conféré les ordres sacrés en 1538. L'existence de la Compagnie est venue à sa connaissance après cela, et il est parti à Lisbonne puis à Coimbra pour mieux étudier les langues latine, grecque et hébraïque. En 1553, il est venu à Lisbonne pour enseigner dans les écoles publiques,[49] au Collège de Saint Anton. Plus tard il fut maître au Collège des Arts à Coimbra et au Collège et à l'Université d'Évora. C'est le général jésuite Francisco de Borja qui a demandé au Père Manoel Álvares de composer une grammaire latine qui serait utilisée dans toutes les écoles de la Compagnie. C'est la célèbre grammaire latine *"De Institutione Grammatica Libri Tres"* que le *"Ratio Studiorum"* (le manuel pédagogique de l'enseignement jésuitique) a imposé à tout l'ordre. Imprimée au Portugal la première fois en 1572 (l'année de la publication de *Os Lusíadas*) elle fut utilisée presque jusqu'au XIXe siècle et elle a eu dès le XVIe siècle plus de cinq cent éditions, totales ou partielles en diverses langues.

L'ambiance culturelle à Madère

Selon l'étude du Dr José Pereira da Costa sur le XVIe siècle à Madère, ce fut une période de faste et d'abondance permise par le développement économique des industries du sucre (l'or blanc), des vins malvoisies et des bois, en plus de la grande fertilité du terrain, de telle façon que "rien n'était semé qui ne se multipliait trois fois."[50] À cette époque on assistait à l'entrée à Madère d'oeuvres d'art de valeur exceptionnelle comme des retables, des peintures, du mobilier, des pièces de céramique et d'orfèvrerie, des tapisseries, des sculptures, etc.

---

49 "*En peu de jours le nombre d'étudiants s'est accru si démesurément que 180 enfants se trouvaient dans l'école du futur auteur de la grammaire latine. Il était impossible, a écrit Cipriano Suárez, qu'un seul professeur enseigne convenablement à un nombre si grand d'étudiants, même étant un Manoel Álvares, homme d'érudition et de diligence singulières, et par ailleurs, travailleur comme personne ne l'est*", cf. RODRIGUES, F. (1931). p.144.

50 LEITE, J. D. (1947). p. 53.

Les Capitaines-Donataires étaient de vrais Rois dans leurs petits domaines, ayant une "cour" de courtisans qui animaient les soirées à l'imitation des soirées littéraires de la Cour royale.[51] Y étaient déclamées par les poètes-nobles de l'île des poésies amoureuses autour d'une dame ou des poésies narratives à caractère chevaleresque autour de motifs nationaux comme la Bataille d'Aljubarrota, glorifiant Nuno Álvares Pereira, par exemple, ou d'autres encore.[52] Les Découvertes constituaient, tout comme le Continent, un autre objet de traitement littéraire auquel contribuait la position géographique de Madère. Beaucoup de chevaliers, avides de gloire dans les luttes menées en Afrique et en Asie, s'y rendaient dans des vaisseaux qui arrivaient à Funchal.

Dans le Cancioneiro de Garcia de Resende, il y a parmi près d'un millier de poésies 29 appartenant à huit poètes-nobles de Madère: João Gomes da Ilha, Ruy de Souza, João Gonçalves da Câmara, João de Abreu, Manuel de Noronha, Ruy Gomes, Tristão Vaz Teixeira ou Tristão das Damas et Duarte de Brito. Ce groupe de poètes madériens, de l'avis du Dr. Álvaro Rodrigues de Azevedo dans ses "Notes" aux *Saudades da Terra*,[53] ne se distinguait pas beaucoup de ceux du Continent, en ce qui concerne la stylistique et les sujets abordés. Il classe cette période comme d'"aristocratique" en termes littéraires. Alors, les Capitaineries de Porto Santo, Funchal et Machico étaient à la fin trois cours miniatures où les faits

---

L'original portugais: "*não semeaução cousa que não multiplicasse em tresdobro.*"

51 C'est vrai aussi que tout au long du XVIe siècle le pouvoir dont les Capitaines-Donataires jouissaient, est allé en diminuant à cause de l'expansion du pouvoir royal qui a réussi à transformer les descendants des premiers Donataires en mandataires chargés d'accomplir les désirs du Roi.

52 Le goût et l'enthousiasme pour les romans de chevalerie ont mené les Madériens à adopter des noms de personnages des productions littéraires pour les fils et descendants des premiers habitants (*Lançarote, Tristão...*) ainsi que pour désigner des endroits (*Gaula* est une des plus riches paroisses de la municipalité de Santa Cruz qui peut bien avoir reçu son nom sous l'influence du roman de Vasco de Lobeira *Amadiz de Gaula*).

53 Cette oeuvre, rédigée par l'Açorien Dr. Gaspar FRUTUOSO (1552-) est le plus riche recueil de données sur l'Histoire de l'Archipel de Madère aux temps de sa Découverte. Ce sont ses recherches qui nous permettent de reconstituer les figures et les faits des XVe et XVIe siècles à Madère et à Porto Santo. *Saudades da Terra*, divisée en 6 volumes, contemple les archipels portugais de l'Atlantique (Açores, Madère et Cap Vert) et l'archipel espagnol des Canaries. C'est dans le deuxième volume qu'il fait l' *"A História das Ilhas do Porto Santo, Madeira, Desertas e Selvagens"* ayant en considération le témoignage manuscrit de Gonçalo Aires FERREIRA (compagnon de Gonçalves Zarco) et les contributions du Chanoine Jerónimo Dias LEITE.

glorieux de nos héros nationaux étaient exaltés accompagnés de galanteries ou de raillerie, de la même manière que sur le Continent.

Cet ambiance de splendeur et de richesse se répercutait dans une profonde préoccupation pour la culture. Un édit du Roi D. Manuel I du 6 décembre 1515 et une bulle du Pape Léon X, en 1514, qui présentait le progrès de Madère comme la raison principale pour justifier la création du diocèse de Funchal[54] viennent confirmer l'idée de développement intellectuel de l'archipel. Les fils des familles les plus riches allaient, en général après une période de formation sur le Continent, dans les plus grands centres de culture à l'étranger. Par exemple, Dr. António da Gama (1520-1595), après avoir reçu le grade de docteur à Coimbra, est allé à l'Université de Bologne où il a été invité à faire partie du corps d'enseignants. Belchior de Teive a été régent de la discipline de Droit Civil à Salamanca, pendant 26 ans. João Baptista a étudié à Paris... Dans les *Saudades da Terra*,[55] on parle du testament de Nuno Fernandes Cardoso, fait en 1511, dans lequel apparaissaient des dispositions pour les frais d'étude d'un fils qui étudiait à la Rochelle. Gaspar de Teive a écrit à la Reine D. Catarina, le 23 avril 1521, en lui demandant un emploi pour son frère Baltasar de Teive, "parce que son père a déboursé beaucoup d'argent pour lui, dans ses études à Paris et à Salamanca où il a été docteur en Droit et Droit Canon."[56] C'est ainsi que la relativement grande affluence des jeunes madériens dans les centres de savoir universitaire est bien connue. Dans ce même siècle, on peut voir que 60 Madériens étudiaient à Coimbra, 20 à Paris, 3 à Salamanca, 2 en Italie et 1 à Bologne, sans compter ceux qui étudiaient dans les collèges des ordres religieux où ils professaient.[57]

Il faut aussi mentionner le rôle important joué par les ordres dans la diffusion de la culture au XVIe siècle. Pereira da Costa nous cite l'*História Seráfica* de Frei Manuel Esperança, à travers laquelle on sait que "sont toujours (dans le Couvent de S. Francisco de Funchal) près de 50 moines très lettrés, religieux de

---

54 "*diunique cultus augmentum et ipsius Ciuitatis, et in qua structurarum et edificiorum ecclesiasticorum aliorum magnitudo et sumptuositas, ac Ciuium et Incolarum equestris ordinis et Theologie ac Utriusque Juris Artium et Medicine Doctorum et in aliis scientiis et liberalibus Artibus peritorum, Nobilium, Mercatorum ad Quinque Milia hominum et ultra ascendentium numerositas, et ipsius Insule de Madeyra in qua Octo opida insignia et plures Ville existunt.*", cité par PEREIRA DA COSTA, J. (1958). pp. 140 -141.

55 FRUTUOSO, G. (1873). p. 765.

56 FIGUEIREDO, C., cité par PEREIRA DA COSTA, J. (1958). pp. 150 -151.

57 Nous trouvons la relation complète des Universitaires madériens au siècle XVIe, dans le *Arquivo Histórico da Madeira*. Funchal. pp. 157-160.

grande vertu et d'exemple..."[58] *As Saudades da Terra* de Gaspar Frutuoso nous dit "qu'il y a toujours parmi eux quatre ou cinq prédicateurs."[59] et les *Memórias Seculares e Eclesiásticas* de Henrique Henriques de Noronha affirment que "ce travail est resté presque entièrement dans les mains des moines franciscains et des curés de paroisse avec le résultat que la plupart des prédicateurs étaient franciscains."[60] De cet Ordre il y avait, au moins, deux hospices, quatre couvents de moines et trois de nonnes.

D'autre part, nous savons que jusqu'au milieu du XVIe siècle, des centaines d'hommes avaient reçu les ordres sacrés, selon les "Livres de Matricules" (registre des personnes des divers ordres religieux). Alors, si les ordres étaient ministrés, il n'y avait pas de doute que ceux qui les recevaient étaient instruits.

Le rôle des Jésuites dans l'Éducation

Le Collège de Gandia (Espagne) en 1546 a été le premier à dispenser l'enseignement aux étudiants de la Compagnie. Ce fut le premier pas vers l'affirmation d'un établissement de formation. En fait, les débats philosophiques publics ont impressionné très favorablement les familles de la ville qui ont demandé la permission d'y envoyer leurs fils afin d'y fréquenter les cours.

Mais cet événement n'est pas un cas isolé. Les Portugais à Goa avaient déjà demandé en 1543 à Francisco Xavier, arrivé l'année avant, des professeurs jésuites pour le Collège local de Diogo Borba. En Sicile, le Vice-Roi D. João de Vega, ami personnel d'Ignace, ayant comme but l'élévation du niveau culturel et religieux de l'île, avait insisté auprès de la mairie de Messina pour demander au général de la Compagnie la fondation d'un collège pour la jeunesse de la ville. Ignace, dans un geste magnanime, a envoyé dix Jésuites très bien choisis, parmi lesquels, Jeronimo Nadal, Pedro Canisio et André des Freux. C'est ainsi que la Compagnie a ouvert formellement son premier Collège en Europe (le Collège de Messina) prioritairement destiné à des étudiants laïcs. L'exemple de Messina a contaminé la ville de Palerme, et en novembre de 1549, le Collège de Palerme a commencé à donner des leçons de grammaire à 160 élèves.

---

58 PEREIRA DA COSTA, J. (1958). p.152.

59 PEREIRA DA COSTA, J. (1958). p. 152.

60 PEREIRA DA COSTA, J. (1958). p. 152.

Mais le plus illustre de tous les centres de savoir fondés par Ignace fut le Collège Romain; nous pouvons même le considérer comme un modèle de toutes les institutions pédagogiques jésuitiques. Le 22 février, les Romains ont lu sur la porte d'un simple bâtiment près du Capitole: *Scuola di grammatica, d'humanità e di dottrina cristiana, gratis* (École de grammaire, humanités et doctrine chrétienne, gratuite). Ce fut le début de ce que Francisco Sacchini appelle le "compendium du monde" et que Leonel Franca mentionne comme "une sorte d'École Normale Supérieure qui préparerait, parmi les étudiants de l'Ordre, les futurs enseignants, les exerçant aux meilleures méthodes et les mettant en contact avec les éducateurs les plus compétents."[61]

En 1551, Ignace de Loyola a écrit à Simão Rodrigues lui demandant de créer l'enseignement public en diverses villes du Portugal, à commencer par Lisbonne, Coimbra et Évora. La première école publique des Jésuites fut ouverte dans la déjà citée Maison de St. Anton en 1553, avec une réussite spectaculaire. C'était la première fois que l'on se proposait l'enseigner à titre gracieux; d'autre part, la pédagogie utilisée était vraiment innovatrice pour l'époque. En 1553 aussi, les Jésuites ont ouvert un Collège à Évora et plus tard ils ont assumé la direction de l'Université fondée par le Cardinal D. Henrique. Successivement, des classes de Latin sont inaugurées à Braga (1560), Bragança (1561), Angra et Funchal (1570), Faro et Portalegre (1616), Ponta Delgada (1621), Luanda (1622), Santarém (1625), Porto (1630), Elvas (1645), Horta (1652), Setúbal (1655), Portimão (1660), Lisbonne (Collège Saint Francisco Xavier, 1679), Beja (1690)...

L'enseignement qui y était donné suivait naturellement l'orientation de l'époque; c'est-à-dire, les connaissances théologiques, ultime et véritable objectif de l'enseignement, présupposait une préparation qui fournissait à l'étudiant une vision globale de l'univers. Cette vision était accomplie à travers les disciplines dénommées "arts libéraux" qui, dans leur totalité, constituaient un savoir encyclopédique. Les "arts" étudiés (nommés "libéraux" parce qu'on les considérait le propre de l'éducation d'un homme libre) étaient sept, divisés en deux groupes lesquels pourraient être appelés "lettres" et "sciences". Le premier se composait de la Grammaire, la Rhétorique et la Dialectique; le second était constitué de l'Arithmétique, la Musique, la Géométrie et l'Astronomie. Ç'était le *trivium* et le *quadrivium* . Au cours de Grammaire on étudiait les règles linguistiques du latin et on faisait de fréquentes lectures d'auteurs sélectionnés. Dans la Rhétorique on s'exerçait à des travaux de composition qui pouvaient être nécessaires pour des éventuelles charges juridiques. Dans la Dialectique on étudiait la Logique et les

---

61 FRANCA, L. S.J. (1952). p.10.

disciplines théologiques. Pour le *quadrivium*, on apprenait la numération au cours de l'Arithmétique, les règles du Chant qui accompagnait les cérémonies religieuses et la théorie musicale dans la Musique, les rudiments de Géométrie, de Géographie et d'Histoire Naturelle (toujours liée à l'étude de la Géographie) dans la Géométrie, et les astres, les constellations et les phénomènes météorologiques dans l'Astronomie. Les textes de référence étaient tirés des registres que les moines eux-mêmes avaient rédigés, en les recopiant.[62] De toute façon, il faut dire que tout l'enseignement était donné en latin, sans aucune initiation à la langue maternelle. L'utilisation du latin comme véhicule unique d'information venait encore renforcer le rôle de l'Église comme une entité sociale bien délimitée qui contrôlait la culture et son accès. Rares étaient les possesseurs des livres, comme rares étaient leurs lecteurs, tous appartenant à la même institution.

Le besoin d'uniformisation de l'Enseignement

À travers leur réseau d'écoles publiques, les Jésuites ont gagné, comme on peut le constater, un rôle prépondérant dans l'enseignement. Au temps de la mort d'Ignace en 1556, il y avait douze provinces organisées: le Portugal, la Castille, l'Aragon, l'Andalousie, l'Italie, la Haute Allemagne, la Basse Allemagne, la France, l'Inde-Japon, le Brésil et l'Éthiopie.

Le problème qui se posait était d'uniformiser l'organisation curriculaire, les objectifs, les méthodes d'étude et de travail et enfin, de normaliser l'enseignement dispensé aux diverses écoles de la Compagnie disséminées dans le monde. Tout de suite ont commencé à apparaître divers plans et projets; celui d'Annibal du Coudret, à Messina, en 1551, que Polanco a nommé "Plan d'Études de Messina" (*De ratione studiorum Messanae*) et trois de Nadal.[63] Le premier était daté de 1548 et intitulé "Les Constitutions du Collège de Messina" (*Constitutiones Collegii Messanensis*); le second, de 1552, est connu comme "Disposition et Ordre d'une Université" (*De*

---

62 Comme nous savons, l'activité de copiste était une des principales fonctions des Ordres monastiques.

63 De 1552 à 1557, Nadal a parcouru presque toute l'Europe comme délégué d'Ignace, afin d'expliquer et promulguer les Constitutions de l'Ordre. Lors de ses visites il a pu mieux observer l'organisation et fonctionnement des collèges déjà existants. De retour de ces voyages, il a été nommé Préfet d'Études au Collège Romain (1557-1559), et plus tard est devenu Recteur du même Collège (1564-1566). Enrichi par cette expérience, il a revu son plan écrit à Messina, et a écrit le nouveau *Ordo Studiorum*.

Studii Generalis Dispositione et Ordine); et le troisième, de 1553, s'appelait "Règles pour les Études des Collèges".

Ces documents ont été les premières esquisses d'autres qui ont suivi (adaptations ou corrections) pendant un demi-siècle, jusqu'à la publication du document officiel définitif de 1599, le Plan d'Études, *Ratio Studiorum.* Cette élaboration a été un processus lent, exhaustif et fatigant, dont la plus forte contribution individuelle fut celle de Ledesma, le préfet d'études idéal, professeur et directeur d'études du Collège Romain (1557-1575).

Ignace de Loyola, de 1540, l'année où Paul III a confirmé la Compagnie, jusqu'à 1556, l'année de sa mort, rarement sortait de Rome. Beaucoup de son travail était consacré au Collège Romain, le plus illustre de tous les centres de savoir fondés par lui.[64] Il restait dans son quartier-général, orientant l'activité de ses "fils" répandus dans les quatre continents. De sa propre main ou par l'intermédiaire de son secrétaire Juan de Polanco, il a écrit environ 6 mille lettres qui avec les Exercices Spirituels et principalement les Constitutions[65] de la Compagnie constituent les documents les plus importants où était évidente la défense de l'idéal de la sainteté prioritairement sur la science ou d'autres dons humains. Dans la IVème partie des Constitutions il a exposé ses idées sur la formation des scolastiques et l'éducation des étudiants séculiers. Il visait la formation d'hommes cultivés, de vision catholique, capables de participer avec intelligence et enthousiasme à la vie civile, culturelle et religieuse de la société de l'époque.

---

64 En 1553, se sont ajoutées les disciplines de Philosophie et Théologie et, en 1554, Paul IV lui a donné le droit de concéder des diplômes académiques; le Collège Romain a été ainsi transformé dans une vraie Université plus tard appelée Université Grégorienne, en l'honneur de Grégoire XIII qui l' a doté de nouvelles installations.

65 En Novembre de 1555, Ignace a terminé sa tâche et l'a soumise à l'opinion de divers prêtres qui lui ont donné leur approbation, naissant donc ce code de lois, les CONSTITUTIONS, envoyées aux communautés de la Compagnie en Italie, Portugal, Allemagne et Austrie. D'après FOUQUERAY, H. (1910-1915). p. 692, la IVème partie des Constitutions était "*un abrégé de la doctrine pédagogique de la Compagnie.*"

Ratio Studiorum:

Un embryon de curriculum pour la Formation des Enseignants

Ignace de Loyola lui-même a voulu déterminer, dans les Constitutions, la nécessité d'élaborer en détail les instructions au sujet de l'ordre et de la méthode des études aux collèges et facultés. C'est-à-dire, il voulait une *Ratio Studiorum* dont la mission serait d'aider ceux qui commençaient à enseigner.

Mais le Plan d'Études a seulement été définitivement travaillé sous le gouvernement du général Cláudio Aquaviva.[66] En 1584 il a nommé une commission de six[67] membres qui a étudié en profondeur tout l'immense matériel pédagogique (statuts, règlements d'universités et de collèges, ordinations, comptes-rendus des différentes provinces, ...) accumulé pendant plus de 40 ans d'expérience et a essayé de le codifier. En 1586, il a envoyé la *Ratio* achevé à toutes les provinces afin qu'elle soit discutée. Les rapports critiques ont été renvoyés à Rome où ils ont été finement analysés et synthétisés dans un nouveau document (*Judicia e observationes)* sous la forme de règles pour les directeurs et professeurs des différentes classes et disciplines des collèges qui les avaient considérées entre-temps comme très imprécises et prolixes. En 1591, Aquaviva a confié à trois des compilateurs de l'avant-projet (Tucci, Azor et Gonzalez) la révision de tout le document et l'a envoyée aux collèges, sous la forme d'un nouveau Plan (*Ratio atque Institutio Studiorum, Romae, in Collegio Soc. Jesu, anno Dni, 1591*), pour une période expérimentale de trois ans.

Finalement, à travers la circulaire du 8 janvier 1599, le texte a été promulgué pour toutes les écoles de la Compagnie de Jésus. Le volume fut réduit

---

66 Claudio Aquaviva a été le cinquième Général de l'Ordre; son gouvernement qui a subsisté 33 ans, fut le plus long dans l'histoire de l'Ordre (1581-1615). Il donnait une grande importance à la méthode éducative utilisée dans ses Collèges. En fait, la demande de création de nouveaux collèges était de plus en plus grande (Dans les premières années on a refusé 60 étudiants). Alors l'énorme popularité des Collèges de la Compagnie s'est circonscrite à un contexte humaniste dont le climat spirituel et culturel était assez réceptif. Dès la fin du XVe siècle, la classe moyenne populaire dans les villes lisait avidement les publications sur la vie intérieure et ce fait a contribué aussi à bien préparer le terrain pour les collèges des Jésuites.

67 Au début ils étaient douze, mais le nombre excessif d'éléments rendait les travaux difficiles; les six membres provenaient d'Espagne, João Azor, de Portugal, Gaspar Gonzales, de France, Jacques Tirie, d'Autriche, Pedro Busen, d'Allemagne, Antonio Ghuse et d'Italie, Estevam Tucci.

de moitié (*brevitas imperatoria*), en réponse aux nombreuses critiques concernant la redondance de règles. Ce Plan d'Études offrait aux professeurs de la Compagnie un Curriculum fixe et un ensemble cohérent et gradué d'objectifs et de méthodes valables, dès les classes de Grammaire jusqu'à celles de Théologie, qui ont été suivis, presque sans altération, jusqu'en 1832, sous le nom de *Ratio Studiorum*.[68]

Ce Plan d'Études est aussi arrivé à Madère[69] et a aussi influencé la méthodologie utilisée pour les collégiens de Funchal; c'est ce document original qui m'a dévoilé directement les normes et les instructions pour les directeurs et professeurs des collèges avec l'objectif de normaliser l'enseignement conféré aux diverses écoles de Jésuites. À partir de la lecture de ce texte il me semble que si l'enseignement à Madère au début du XVIIe siècle était presque totalement dans les mains de l'Église, plus concrètement dans les mains des Jésuites et que si, en parlant de la *Ratio Studiorum*, on parle d'une orientation pédagogique bien précise, on peut considérer la *Ratio Studiorum* comme l'embryon d'un curriculum de formation des enseignants, c'est-à-dire, le premier curriculum de formation des enseignants ici à Madère.

Une première lecture confirme l'influence de l'antiquité classique qui caractérise la Renaissance. "La Grèce et Rome - après la parenthèse "barbare" du moyen âge - ont apparues comme des sources de beauté humaine immortelle", selon Leonel Franca; et il nous dit cela non seulement à cause des auteurs qui se sont imposés comme des modèles inévitables dans la littérature, mais aussi en raison des pédagogues classiques, parmi lesquels Quintiliano a été le cas le plus évident. Une grande partie des exercices scolaires, l'apprentissage par coeur, la correction des devoirs, la déclamation, l'explication des auteurs, la réduction des châtiments corporels, tout s'inspirait sur des théories et conseils de Quintiliano.

Il faut souligner aussi que la rédaction de ces règles a été le résultat de la participation massive d'hommes de terrain et d'expérience. Ce plan d'études fut seulement promulgué après plus d'un demi-siècle de travail (1548-1599) dans de nombreux collèges disséminés à travers l'Europe. On a utilisé l'immense matériel accumulé pendant des dizaines d'années; les meilleurs pédagogues de l'Ordre ont fait leurs critiques; on a renvoyé une nouvelle mouture aux provinces afin qu'elle soit mise en pratique; on a tiré le profit des dernières suggestions des hommes de

---

68 Le titre complet est *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*.

69 C'est ce document originel que j'ai eu la chance de trouver dans les Archives de la Chambre Ecclésiastique de Funchal et que Monsieur l'Évêque de Funchal m'a confié provisoirement.

terrain; ce n'est qu'après que l'on a promulgué définitivement le document. Il s'agit donc d'une démarche très démocratique, très ouverte, construite dans une dialectique théorie-pratique de qui fait parfois défaut à notre époque. On peut consulter l'"Index Regularum" de la Ratio Studiorum dans l'Annexe 5.

Cet ensemble de prescriptions pratiques et très minutieuses de la *Ratio* orientaient le professeur dans l'organisation de son enseignement. Leonel Franca a proposé une étude de cette œuvre, autour de quatre paramètres: l'administration, le curriculum, la méthodologie et les plus importants éléments du contenu. J'ai préféré d'aborder le curriculum en y faisant ressortir tous les éléments qui concernent la formation de l'enseignant.

La Formation de l'Enseignant religieux

La figure de la Compagnie de Jésus la plus haute hiérarchiquement était le Général. Administrativement divisée en Provinces qui comprenaient quelques Maisons et Collèges de l'Ordre et qui pouvaient coïncider ou non avec le territoire d'une nation ou d'une de ses parties, la Compagnie avait ensuite, dans l'échelle hiérarchique, un Provincial pour diriger chacune des Provinces; une de ses fonctions était de surveiller la formation de bons enseignants. Le Recteur était la figure centrale du Collège; c'était lui qui dirigeait les réunions des enseignants, mais son bras droit dans l'orientation pédagogique était le Préfet d'Études. Doté d'une grande expérience dans l'enseignement, il accompagnait toute la vie scolaire de visites périodiques aux leçons; c'est lui qui formait et qui donnait des conseils aux nouveaux enseignants. Dans les grands établissements, avec des Facultés Supérieures et des Humanités, le Préfet dit Principal se chargeait des études supérieures tandis qu'un auxiliaire, le Préfet des Études Inférieures surveillait les cours respectifs. Parfois, si le nombre d'étudiants le justifiait, on nommait encore un Préfet de discipline afin d'aider le Préfet d'Études dans le maintien de l'ordre et du bon comportement.

La Règle 22 du Provincial lui conseillait d'avoir dans sa Province, au moins deux ou trois hommes bien lettrés *ad magistrorum seminarium fovendum.* D'autre part, la Règle 6 du Préfet des Études Inférieures lui demandait qu'"au moins de quinze en quinze jours il s'entretienne avec chaque enseignant; qu'il observe s'il donne une attention suffisante à la doctrine chrétienne; s'il progresse, comme il le faut, dans la préparation et la répétition des leçons; s'il se comporte, enfin, avec distinction et rectitude dans ses relations avec les étudiants." "De temps en temps, au moins une fois par mois, assistez aux leçons des enseignants; lisez aussi, parfois,

les notes des étudiants. Si vous observez ou entendez quelque chose qui mérite un conseil, après l'avoir vérifiée, conversez avec l'enseignant avec délicatesse et affabilité, et si nécessaire, posez la question à Monsieur le Recteur." (Règle 17 du Préfet d'Études)

La 2e Congrégation Générale avait déjà en 1563 formulé le principe selon lequel toutes les Provinces devaient créer une Académie ou Séminaire pédagogique destiné à la formation de bons enseignants. Au Portugal le Séminaire fonctionnait dans le Collège de Jésus à Coimbra, organisé par le Jésuite Cipriano Suárez en 1569. En effet, il mentionne la formation des enseignants dans une lettre écrite à Rome: "*Del Seminário de Maestros que se a instituido aqui en Coimbra, V. Rev. avrá visto ja lá orden y reglas que tienen. En poco tiempo passan muchos libros y se van haziendo diestros y tomando modo de leer; y quando salen en publico, ya parecen con satisfacion y edificacion.*"[70] Comme nous le dit Ziegler, cité par Schimberg[71], les Jésuites ont été les premiers à s'occuper de la formation pédagogique des enseignants. Et en quoi consistait la formation de l'enseignant jésuite?

La formation morale et religieuse était la première préoccupation de la Compagnie. Le futur Jésuite devait se consacrer à la formation de son âme pendant deux ans. Pour ce type de formation, les exercices spirituels[72] jouaient un rôle très important. Les exercices spirituels (pendant quatre semaines), étaient le premier pas d'un chemin à parcourir vers Dieu. Pour y arriver on devait se libérer d'abord de tout ce qui empêchait l'orientation de l'esprit et du cœur à l'appel de Dieu. Il fallait alors qu'on se connaisse vraiment en ce qui concerne les habitudes et les tendances propres, qu'on reconnaisse le péché face à Dieu. Il fallait mettre l'intelligence et la liberté au service de la volonté du Seigneur, en oubliant la volonté personnelle de soi, du Pratiquant. Les principaux ennemis étaient la vanité, le plaisir, l'intérêt, l'aversion; il fallait donc se purifier de tous ces sentiments et "affections

---

70 RODRIGUES, F. (1917). p. 100.

71 SCHIMBERG, A. (1913). p. 40.

72 Que sont les Exercices Spirituels? D'après la traduction portugaise de Vital Dias Pereira S.J., "c'est toute forme d'examen de la conscience, la méditation, la contemplation, la prière orale et mentale, et toutes les opérations spirituelles, conformément à ce qui suit. Parce que des activités telles que la promenade, la marche et la course sont des exercices corporels, de la même manière, toute forme de préparation et de disposition de l'âme visant à éliminer les affections désordonnées et après cela chercher et trouver la volonté divine pour le salut de l'âme, s'appellent des exercices spirituels." La recherche de la volonté de Dieu, le "discernement", implique un choix éclairé, un raisonnement critique qui conduit à la décision. Cela présuppose, d'après Ignace de Loyola, la possibilité d'évaluer, de manière rationnelle et sensible, les diverses options...

désordonnées."[73] Par cette observation introspective il était censé apprendre à connaître l'Homme. "Un éducateur est nécessairement un psychologue. Comment travailler l'âme de l'enfant, si on ne connaît pas ses énergies, ses défauts et ses ressources merveilleuses?"[74]

Après cela, le jeune Jésuite commençait sa formation intellectuelle. Il est évident qu'il avait déjà le Cours humaniste de cinq ans, correspondant à une sorte de cours secondaire (1ère année: Grammaire Inférieure; 2ème année: Grammaire moyenne; 3ème année: Grammaire supérieure; 4ème année: Humanités; 5ème année: Rhétorique). Il fallait deux ans supplémentaires consacrés à l'étude profonde des lettres classiques, du latin, du grec et de l'hébreu (formation littéraire) et trois ans encore de formation philosophique pour exercer le magistère (Règle 28 du Provincial). "La philosophie donnait aux futurs maîtres une vision organique de la vie, les faisait arriver à une maturité d'esprit..."[75] Ceux qui étaient destinés à l'Enseignement Supérieur devaient se consacrer pendant quatre ans à l'étude de la Théologie et pendant encore deux ans à la discipline dans laquelle ils voulaient se spécialiser. Cette formation théologique, leur était toutefois donnée seulement après quelque temps de pratique d'enseignement. C'était à l'âge de 30 ans, plus ou moins, que l'enseignant Jésuite terminait sa formation intellectuelle.

Il était alors préparé pour commencer sa formation pédagogique. La Règle 9 du Recteur déterminait que les futurs maîtres, presque à la fin de leurs études académiques, devaient être confiés au *docendi peritissimo* (quelqu'un qui est très versé dans la pratique de l'enseignement), afin qu'il les aide dans les exercices d'exposition, dictée, écriture, correction des devoirs scolaires, etc. (une heure, trois fois par semaine).

La *prelectio* était le centre d'instruction préconisé par la Ratio ; elle visait à développer l'art de l'expression à travers l'étude d'un modèle que les jeunes enseignants jésuites apprenaient guidés par leurs *docendi peritissimis*. Il y avait en premier lieu une phase d'explication. Dans les classes élémentaires de grammaire, après la lecture et le résumé du texte, l'enseignant devait expliquer et résoudre les éventuelles difficultés de vocabulaire, de grammaire, d'ordre et de connexion entre les mots. Plus tard, des questions étaient posées au sujet de la syntaxe, du style, de l'art de la composition où les idées sont plus importantes que les mots. On apprenait

---

73 LOYOLA, I. (1983).

74 SCHIMBERG, A. (1913). p.40.

75 FRANCA, L. S.J. (1952). p. 89.

ici des notions d'histoire, de géographie, de mythologie, d'ethnologie, etc., de l'antiquité classique afin de mieux comprendre le texte à étudier.

L'enseignant devait amener l'étudiant à exercer pas tant la mémoire, que l'imagination et la raison. Rien n'engourdissait plus l'activité et l'enthousiasme des jeunes que l'ennui.[76] *Ut excitetur ingenium*. "Il observe, analyse des mots, des périodes, des paragraphes, résume des passages, compare, critique, acquiert des habitudes correctes d'étude, développe le désir de recherches postérieures pour la formation du critère d'une appréciation personnelle."[77] La phase d'explication une fois terminée, la phase de *compositio* centrée déjà sur l'étudiant commençait. Après avoir contemplé et admiré le modèle, l'étudiant devait le reproduire. *Imitatio est anima prelectionis*. Une imitation servile, dans les premiers temps, mais qui deviendrait de plus en plus originale et personnelle.

Comme nous le savons, la base de toute la scolarité était l'apprentissage du latin, le lien d'unité de la civilisation européenne et de transmission de toute la culture supérieure. Tout le monde devait le parler et l'écrire sans grand effort; les livres, les annotations étaient en latin. Même l'apprentissage de la langue maternelle se faisait en latin. "Faites en sorte pour que s'accomplisse l'usage du latin parmi les étudiants... Il serait recommandable que nos étudiants écrivent des lettres en latin quand ils nous les adressent...." (Règle 8 du Recteur). Les pièces de théâtre étaient représentées en langue latine; mais les personnages et les vêtements féminins étaient interdits. (Règle 13 du Recteur).

Ce type de méthode exigeait aussi un grand effort de mémorisation de la part de l'étudiant. "Tous les jours, sauf les samedis et les jours de congé, était désignée une heure de répétition pour nos étudiants. Ainsi, un ou deux sont avisés préalablement de répéter la leçon par coeur, pendant un quart d'heure." (Règle 12 du Recteur). "À la fin de l'année sera organisée la répétition de toutes les leçons passées..." (Règle 13 du Recteur). L'avantage de la répétition était souligné dans le discours des Règles.

Le théâtre scolaire était aussi une activité pédagogique privilégiée par les Jésuites, donnant aux étudiants l'opportunité de s'exercer de façon ludique. Comme nous le disait Bacon, "les déclamations théâtrales fortifient la mémoire, éduquent la voix, apurent la diction, perfectionnent les gestes et les attitudes, inspirent la

---

76 Règle 24 des Règles communes aux Enseignants des Classes Inférieures: *Nulla re magis adolescentium industria quam satietate languescit.*

77 FRANCA, L. S.J. (1952). pp. 57-58.

confiance et le domaine de soi, habituent les jeunes à envisager le regarde des assemblées."[78]

Les jeunes enseignants apprenaient aussi à susciter l'émulation, comme une des forces psychologiques les plus efficaces. C'est "la lutte par la conquête de positions d'importance dans la classe, par la dispute orale combative, subtile et infatigable, par les prix offerts aux étudiants les plus doués qui les recevaient lors de cérémonies somptueuses."[79] Ignace de Loyola nous parlait dans ses Constitutions de l'"émulation sainte."[80] "Je n'ai point d'ennemis, j'ai des rivaux que j'aime! C'était la devise de leurs combats d'émulation. J'ai vu là des émules s'aimer tendrement, se combattre, se vaincre et se féliciter tour à tour; je les ai vus s'admirer, se chérir, se louer, s'applaudir mutuellement avec bonheur, ne pas pouvoir se passer les uns des autres: c'est qu'il y avait, chez cette généreuse jeunesse, la noble et pure émulation du bien, non la basse et odieuse envie."[81]

Les jeunes Jésuites apprenaient aussi à diviser les étudiants en deux groupes dans la classe afin de s'interroger mutuellement sur le contenu, afin de mettre à l'épreuve leurs capacités d'argumentation, se faisant les uns d'avocats de la défense, les autres de l'accusation; quelques fois ils s'imaginaient avec des noms de célébrités oratoires, grecques et romaines. Tous les jours ils répétaient les leçons apprises la veille et à la fin de chaque semaine ils réalisaient ce que l'on appelait les "*sabatinas*". De quinze en quinze jours des étudiants de disciplines différentes se réunissaient dans la même salle afin de se mettre aux "disputes", où chacun démontrait ses connaissances, en récitant des poèmes, en faisant des discours ou en argumentant... De temps en temps, ces activités devenaient publiques, avec une grande affluence de gens avides d'assister à l'exhibition de ces talents.

Allant de pair avec les prix,[82] des punitions étaient aussi destinées aux étudiants. Ignace de Loyola déterminait dans ses Constitutions quatre niveaux de punition conformément à la gravité des situations et l'âge des contrevenants:

---

78 BACON. (1730). *De dignitate et augmentis scientiarum; Opera omnia*. Londini. p.193. cité par FRANCA, L. S.J. (1952). p.72.

79 CARVALHO, R. (1952). p. 354.

80 "Para que mas se ayuden los Studiantes, seria bien poner alunos iguales, que con sancta emulacion se inciten", *Constitutiones*. Part IV. c. VI. 13K.

81 DUPANLOUP, cité par FRANCA, L. S.J. (1952). p.70.

82 F. RODRIGUES (1931) nous parle de prix tels qu'un encrier avec une garniture de soie ou une douzaine de plumes à écrire de couleurs différentes...

les bonnes paroles,
les réprimandes,
le châtiment corporel et
l'expulsion.

Mais il faut dire aussi que les Constitutions énonçaient le principe selon lequel il fallait "à tous les traiter avec l'esprit de souplesse, de paix et de charité". Les châtiments physiques étaient seulement appliqués dans les cas les plus graves. *Ubi verba valent ibi verbera non dare*. D'ailleurs, l'enseignant de la Compagnie n'était pas autorisé à toucher l'étudiant de ses propres mains, (*nunquam ipse plectat*). Il y avait un fonctionnaire (le Correcteur) chargé d'exécuter ces châtiments. Les coups de fouet ou de férule ne devaient jamais être donnés sur la tête ou sur le visage, ni dans des lieux solitaires, mais en présence de deux témoins. Les étudiants adultes ne souffraient pas de punitions corporelles mais des admonestations en particulier d'abord et ensuite en public. En ce qui concernait le contrôle et l'administration de la discipline, chaque classe était divisée en groupes de neuf ou dix élèves[83] sous la vigilance d'un collègue, le *decurião*, qui devait observer le comportement du groupe et communiquer aux autorités scolaires les infractions commises.

3. 2. La dimension personnelle de l'Enseignant de l'Église

Toute l'ambiance religieuse décrite ci-dessus va donner lieu à un certain type d'enseignant contrôlé par l'Église. À confirmer cette idée on sait que "l'analyse de plusieurs Constitutions publiées durant le XVIIe nous permet de constater que les synodes épiscopaux insistent sur quatre points:

-Tous les enseignants devaient posséder une licence de l'évêque.

-L'exercice de l'enseignement sans l'autorisation de l'Église était passible de punition.

-Les maîtres étaient obligés d'enseigner la doctrine chrétienne.

-Les textes pour les exercices de lecture et d'écriture devaient être choisis parmi ceux indiqués par l'Église."[84]

---

83 Les groupes étaient appelés les "decúrias".

84 NÓVOA, A. (1987). p. 110.

Par rapport à Madère, si nous analysons ce qui est considéré comme le premier document qui fait référence à l'enseignement à cet archipel, c'est-à-dire, si nous analysons les "Constitutions de l'Évêché de Funchal"[85] publiées par l'Évêque D. Jerónimo Barreto le 4 mai 1579, on constate qu'à cette époque on apprenait déjà à lire et à écrire à Madère et que les personnes qui exerçaient ce métier, devaient également apprendre la doctrine chrétienne par le "Cartilha (Syllabaire) nouvellement imprimé"; d'autre part, on recommandait aussi bien: "...aux maîtres qui apprennent aux garçons à lire et à écrire dans notre Évêché (...) de ne pas enseigner aux dits garçons avec des livres malhonnêtes mais avec des papiers et des livres de bonne doctrine" convenables aux enfants. C'est pourquoi, en ce qui concernait les "petites écoles", nous avions un maître (laïc ou non) qui travaillait nécessairement sous l'égide des autorités ecclésiastiques; on lui attribuait "des obligations religieuses (aider le curé, chanter la messe, sonner les cloches, etc.), communautaires (exercer les fonctions de secrétaire de mairie, remonter l'horloge, etc.) et enseignantes: il est presque superflu de dire que ces dernières n'étaient pas les plus importantes."[86] En ce qui concernait les "Collèges" il y avait toute une hiérarchie consacrée non seulement à l'enseignement des sciences et des lettres dans leurs aspects technique et formel, mais aussi au développement des valeurs telles qu'une *praeparatio evangelica* afin de réaliser l'"Homme comme créature de Dieu".

Ce type de préoccupations et de responsabilités conférés à l'enseignant, il fallait, par conséquent, cultiver quelques aspects, quelques traits de l'esprit qui constitueraient sa dimension personnelle. Premièrement il faut souligner l'obéissance aux valeurs déjà préconisées, avec la dévalorisation de toute forme de spéculation et de doute.

> "Aux disciplines de Théologie devront seulement accéder ceux qui sont attachés à St. Thomas; ceux qui lui sont opposés ou moins zélés dans la doctrine, doivent être éloignés du magistère" (Règle 16 du Provincial).
>
> "Tous les livres ne se donnent pas aux étudiants de Théologie et de Philosophie, mais seulement quelqu'uns conseillés par les enseignants avec la connaissance du Recteur: St. Thomas pour les théologiens et Aristote pour les philosophes." "Il n'est pas possible que nos étudiants fassent usage des livres de poètes qui sont nuisibles à l'honnêteté et aux bonnes coutumes, sauf s'ils sont expurgés des faits et des mots inconvenants... Si la censure n'est pas possible, il est préférable de ne pas les lire pour que la nature du contenu n'offense pas la pureté de l'âme." (Règle 34 du Provincial).

---

85 Ces Constitutions ont été le résultat d'un concile synodal qui a eu lieu à Funchal en 1578; elles déterminaient avec beaucoup de détails les obligations des ecclésiastiques, lues au peuple laïque en chair de la cathédrale.

86 NÓVOA, A. (1987). p.64.

"Si vous entendez parler, de n'importe quel auteur, qui scandalise gravement les catholiques d'une région ou d'une école, ne les enseignez pas et ne les justifiez pas." (Règle 6 de l'enseignant de Théologie).

"Il n'est pas suffisant de faire référence aux opinions des docteurs et de taire la sienne; défendez l'opinion de St. Thomas ou omettez la question." (Règle 13 de l'enseignant de Théologie).

"Obéissez au Préfet des Études Inférieures en tout ce qui concerne les études et la discipline scolaire..." (Règle 11 Commune aux enseignants des Études Inférieures).

"Rien ne maintient la discipline comme l'observance des règles. Donc, la principale préoccupation de l'enseignant doit être que les étudiants observent tout ce qu'il prescrit dans ses Règles et qu'ils accomplissent toutes les prescriptions concernant les études: ils travailleront mieux avec l'espoir de recevoir honneur et prix ou la crainte de la honte plus que de châtiments physiques." (Règle 39 Commune aux enseignants des Études Inférieures).

La négation de la nouveauté d'opinion, même dans des domaines non-religieux était un autre trait d'esprit à cultiver chez les enseignants.

"Les enseignants qui sont enclins à la nouveauté ou à une intelligence trop libre, doivent être indubitablement exclus de la charge d'enseignement" (Règle 16 du Provincial).

"...Même sur des questions sans danger pour la foi et la piété, personne ne doit introduire de matière nouvelle ni des questions qui ne sont pas cautionnées par un auteur capable, sans consulter les supérieurs..." (Règle 6 Commune aux enseignants des Facultés Supérieures).

"Engagez-vous avec détermination pour que les nouveaux enseignants conservent bien la méthode d'enseignement de leurs prédécesseurs de même que d'autres usages pas étrangers à notre régime scolaire afin que les étudiants externes ne déplorent pas le changement fréquent d'enseignants" (Règle 5 de l'enseignant de Mathématique).

"La prélection doit seulement expliquer les auteurs anciens et jamais les modernes. Il sera préférable que l'enseignant parle avec un certain ordre et préparation et qu'il expose ce qu'il a écrit chez lui, en lisant tout le livre ou le discours qu'il a entre les mains" (Règle 27 Commune aux enseignants des Études Inférieures).

Le domaine de la volonté était une autre caractéristique d'ordre personnel à cultiver chez les Jésuites.

"Montre lui, à cet effet, les châtiments terribles et justes de la prévarication et l'âme tremblera et s'effraiera. Y a-t-il danger qu'elle ne se laisse pas succomber avec l'horreur du péché et la crainte de la peine?"[87]

L'ordre, l'organisation et la discipline étaient d'autres aspects acquis à travers un exercice mental, physique et religieux intensif qui était prescrit en détail dans les Exercices Spirituels de Loyola. Ces exercices révélaient une connaissance minutieuse de la nature humaine et des relations réciproques entre les états psychiques et physiologiques. Le rôle du Directeur des exercices était d'accompagner et de guider l'étudiant en lui présentant les exercices en même temps que l'étudiant les accomplissait. En ce qui concernait l'ordre et l'organisation

87 RODRIGUES, F. (1931). p. 109.

physique, la Règle 43 du Préfet des Études Inférieures, lui recommandait de ne pas tolérer d'armes, l'oisiveté, les courses et les cris, ni de permettre de serments ou d'agressions verbales ou gestuelles.

"... Si quelque chose arrive, rétablissez immédiatement l'ordre et discourez avec le Recteur sur ce qui peut perturber la tranquillité de la cour" (Règle 43 du Préfet des Études Inférieures).

"Afin d'éviter la précipitation et la course au moment de la sortie, sortent d'abord ceux qui sont près de la porte, tandis que l'enseignant les observe; ou tout le monde sort modestement et silencieusement." (Règle 44 Commune aux enseignants des Études Inférieures).

"Cherchez avec une particulière attention que tous observent le silence et la modestie: qu'ils ne se promènent pas d'un côté à l'autre, ne changent pas de place, ne passent pas des cadeaux ou des billets d'un côté à l'autre, ne sortent pas de la classe, principalement deux ou plus au même temps." (Règle 43 de l'enseignant de Rhétorique).

L'ordre et l'organisation étaient aussi évidents dans les Règles des examens écrits qui comptent sur ces petits chapitres:

1. Présence des étudiants;
2. Temps de l'épreuve;
3. Préparation;
4. Forme;
5. Choix des places;
6. Sortie de la classe;
7. Délivrance des épreuves;
8. Signature du nom;
9. Conclusions de l'épreuve;
10. Temps;
11. Présentation aux examens.

Il faut ajouter à tout cela que les Jésuites cultivaient le savoir-faire du courtisan, les bonnes manières et la dextérité du bon diplomate.

"...Efforcez à ce que les étudiants se présentent avec dignité dans la voix, dans le geste et dans toute la conduite" (Règle 32 Commune aux enseignants des Études Inférieures).

"Ne vous révélez pas plus familier avec l'un plutôt qu'avec l'autre. Hors de la classe ne parlez que pendant peu de temps, et sur des choses sérieuses et dans une place visible, pas dans la classe, mais en dehors, à la porte, dans la cour, à la porte principale du collège..." (Règle 47 de l'enseignant de Rhétorique).

"Finalement, avec l'aide de la grâce divine, soyez, en tout, diligent, ponctuel et soucieux du progrès des étudiants dans les leçons comme dans d'autres exercices littéraires. Ne méprisez personne et veillez avec la même attention aux études du pauvre que du riche, et engagez-vous de façon spéciale au progrès de chacun de vos étudiants" (Règle 50 de l'enseignant de Rhétorique).

D'autre part, la joie et l'enthousiasme que l'on voulait susciter chez l'enseignant sont également évidents.

"Cherchez avec votre charité religieuse et avec diligence à conserver l'enthousiasme chez les enseignants et veillez à ce qu'ils ne soient pas surchargés de travaux domestiques..." (Règle 20 du Recteur).

Voici les traits qui devaient caractériser le Supérieur Général, lesquels attestent bien le mysticisme qui distinguait la Compagnie: C'était dans la neuvième partie des Constitutions que quelques 20 pages lui étaient consacrées. En trois pages étaient esquissés les traits essentiels qui devaient inspirer tous les Supérieurs de la Compagnie de Jésus: La première qualité concernait ce qu'il devait avoir de plus intérieur: sa relation avec Dieu, son esprit de prière et d'union continue au Seigneur. La deuxième demande définissait les qualités spirituelles et morales, comme le Supérieur devait édifier ses frères par l'exemple de toutes les vertus. Mais "en lui, doit resplendir spécialement la charité envers le prochain et en particulier vers la Compagnie, aussi bien que la vraie humilité qui le rend aimable à Dieu et aux hommes". Il devait être irrépréhensible, suscitant le respect et la confiance bien qu'extérieurement il ne lui était pas possible de faire transparaître les sentiments qu'il avait. Il exercerait sa charge avec "la rectitude et la sévérité nécessaires", avec "amour et tendresse pour tous ceux qui dépendent de lui" , avec "bénignité et douceur" et avec "grandeur d'âme et vigueur". La troisième caractéristique concernait les dons de l'intelligence, non seulement la connaissance de la doctrine mais encore le jugement et le discernement. Ensuite étaient mentionnées les vertus nécessaires à l'homme d'action: "vigilant et soigneux pour entreprendre des œuvres, et énergique pour les exécuter avec perfection, sans négligence ou faiblesse..." Finalement, apparaissaient comme pré-requis la force physique que le charge lui demandait en parallèle avec les "dons extérieurs" tels que "l'estime et la bonne réputation".

Un extrait de la troisième partie des Constitutions pourra aussi résumer les caractéristiques personnelles que l'on voulait de l'enseignant de l'Église:

> "Ayez comme souci spécial de vous garder contre tout le désordre, et faites attention aux portes des sens, spécialement les yeux, l'ouïe et la langue. Donnez en des preuves en silence, dans la méditation et l'édification des mots, dans la modestie du visage, la gravité de la marche et dans tous les gestes, sans faire preuve d'impatience ou d'orgueil. Cherchez à donner la préférence aux autres, les estimant tous intérieurement et les adressant extérieurement avec le respect et la déférence que demande l'état de chacun..."[88]

88 INÁCIO DE LOYOLA. Traduction de Joaquim Mendes Abranches (1975). p. 378.

4. Le Temps de l'État

4. 1. Les contextes

À la fin du XVIe siècle, le Portugal a été envahi par l'armée de Philippe II d'Espagne et annexé par le pays voisin avec toutes nos possessions d'Outre-mer. Jamais ne s'était formé un empire aussi grand que celui-ci. La situation chaotique du pays au niveau économique et politique (due surtout à la prédominance absolue du commerce sur les autres secteurs de l'économie) est arrivé à son point de rupture avec la bataille d'Alcácer-Quibir, au cours de laquelle notre Roi D. Sebastião avait disparu. D'autre part, la décadence de notre pays était marquée, aussi, par l'apparition de nouvelles puissances maritimes, l'Angleterre, l'Hollande et la France, qui venaient disputer avec nous le commerce d'Outre-Mer.[89] Au début, le pouvoir militaire et naval de Philippe II et les grandes richesses de la route de l'argent américain ont séduit la noblesse et la bourgeoisie portugaises. La noblesse projetait d'occuper des charges importantes Outre-Mer tandis que la bourgeoisie pensait retirer des revenus du trafic.

À Madère, après une période de grandeur culturelle et économique décrite dans le chapitre précédent, ont suivi des années de misère résultant de la crise de la culture de la mélasse qui devait alors rivaliser avec les vastes champs de canne-à-sucre du Brésil qui avait été découvert entre-temps. Les descendants des *donatários* étaient éloignés de l'île, soit de leur propre initiative, dans la recherche d'une vie plus compatible avec leur origine, soit parce que ils étaient obligés de fixer un domicile permanent à Madrid.

On a vécu, ainsi, 60 ans sous le joug castillan, dans une ambiance de grande passivité et d'acceptation de l'inévitabilité de la destinée. Dans les petites villages, on ne sentait pas le changement de gouvernement, puisqu'il n'arrivait rien de nouveau. Tout au plus c'était à Lisbonne qu'on assistait aux supplices de feu ordonnés par l'Inquisition; on assistait aux cortèges douloureux des pénitents

89 Ces nouvelles puissances ont organisé les Compagnies de Commerce lesquelles allaient aux sources des marchandises, en Afrique, en Orient et en Amérique, fondant des factoreries.

grotesquement parés, vers le Terreiro do Paço, pour le plaisir et la nausée d'une population abrutie. Ce sont ces spectacles dantesques qui nous ont fait mériter l'épithète de "cafres"[90] de l'Europe, à une époque où, au Nord des Pyrénées, on vivait déjà un mouvement de renouvellement mental dans le domaine de la science et de la philosophie.

Opprimés par une série d'impôts très lourds, au plan interne, et constamment attaqués dans les territoires d'Outre-Mer par les ennemis de l'Espagne,[91] les Portugais ont commencé principalement dans les dernières années de la dynastie des Philippes à désirer fortement la restauration de l'autonomie du pays. L'élection d'un Roi portugais apparaissait comme l'unique solution possible à tous les malheurs du Portugal. La mystique sébastianiste, selon laquelle D. Sebastião reviendrait une matin de brume[92] afin de rétablir la grandeur perdue, encourageait quelques esprits remuants et désireux de rétablir l'ordre primitif. Qui serait cette figure qui nous sauverait de la tyrannie espagnole? Serait-il D. Sebastião ou une autre personne? Les espérances s'adressaient toutes, alors, au huitième duc de Bragança, D. João,[93] petit-fils de D. Catarina, prétendante qui, en qualité de petite-fille de D. Manuel, avait disputé à Philippe II (Philippe I au Portugal) l'accès au trône portugais. Le 1er décembre de 1640, la couronne est retournée à ce légitime héritier, D. João, Duc de Bragança.[94]

Le jour de Noël un navire anglais en route pour les îles Canaries a porté aux Madériens, bien que vaguement, la nouvelle d'une révolution à Lisbonne. Ce

---

90 Hommes grossiers, ignorants, rudes, cruels, barbares.

91 La flotte a été drastiquement réduite (1547 navires ont été capturés entre 1623 et 1638).

92 La légende de l'Embrumé a été lancée par Bandarra, un cordonnier de Trancoso qui, en rimes d'accent populaire, abordait la mystérieuse disparition du Roi en Alcácer-Quibir. La même expression de l' "Embrumé" a donné lieu à de multiples interprétations...

93 Après la réapparition de la foi messianique, tous les événements les plus normaux servaient comme excuses pour la renforcer. L'apparition dans la voûte céleste d'une étoile inconnue dans l'année de la naissance du duc D. João et l'interprétation de l'astronome Kepler comme annonciatrice de la formation d'un nouveau État en était un exemple.

94 Aux premières heures du matin, un petit groupe de nobles se sont adressés, au point du jour, au Terreiro do Paço avec le but d'arrêter la duchesse de Mântua, la régente officielle de Philippe III, et de proclamer Roi, le duc de Bragance. Dès que le secrétaire du gouvernement espagnol, Miguel de Vasconcelos, s'est rendu, un Conseil de Gouverneurs a été nommé. Un groupe d'émissaires est parti en direction de Vila Viçosa afin de communiquer les bonnes nouvelles aux ducs. La cérémonie d'acclamation a eu lieu quelques jours après, dans une grande manifestation de joie.

n'est qu'en janvier que les lettres royales datées du 19 décembre ont été lues et ont communiqué l'événement, devant les différentes autorités, le clergé, la noblesse et le peuple, assemblés dans l'Hôtel de Ville de Funchal et en présence du commandant de la troupe castillane. Immédiatement le roi D. João IV a été acclamé comme Roi du Portugal et un cortège a été organisé pour parcourir les rues de la ville, avec des manifestations de joie. De l'Espagne sont arrivées des lettres demandant à cette île de rester loyale. Les Madériens hors de l'île faisaient tous leurs efforts possibles pour y retourner afin de contribuer à la reconstruction du pays[95].

Une fois gagnée l'indépendance politique du royaume, la cour royale a vécu pendant le long règne de D. João V (1706-1750), une période de faste et d'abondance; à cause de la croissance des échanges commerciaux avec les colonies et de l'entrée massive d'or en provenance du Brésil, la politique économique du pays a aussi reçu une nouvelle impulsion, facilité par la position du Roi qui interdisait les achats à l'étranger de produits fabriqués au pays.[96] D'autre part, il a été aussi responsable de l'ouverture du royaume à l'Europe du dehors. Sur le plan scientifique, le Roi a ordonné la réalisation de la Carte Géographique du Brésil, a fondé l'Observatoire du Collège de Saint Anton, a organisé un musée d'Histoire Naturelle (détruit plus tard par le tremblement de terre), a acheté divers instruments de physique à l'Angleterre et à la France, a engagé le naturaliste français Merveilleux pour faire des études d'histoire naturelle, a introduit une Leçon de Chirurgie à l'Hôpital de Tous-les-Saints... La protection du Roi aux lettres et aux arts était également notoire. La fondation de l'Académie Royale d'Histoire[97] (1720), la construction de l'imposant Couvent de Mafra et d'autres monuments, la

---

95 Luís Veloso de Lira a réussi à convaincre ses collègues madériens d'abandonner leurs études à l'université de Salamanca et de retourner au Portugal; L'ancien gouverneur de Madère, João de Meneses, s'est enfui de Madrid, mais a été arrêté à Burgos; plus tard, il a réussi à s'échapper; Tristão de França, à Cartagena, aux Indes Espagnoles, a essayé de partir pour l'île avec quatre galères chargées d'argent, mais a été emprisonné pendant deux ans, après lesquelles il réussit à arriver à Madère. Ces exemples nous sont racontés par Tenente-Coronel A. A. SARMENTO, (1947).

96 Des uniformes militaires étaient commandés à la fabrique de lainage de Covilhã, tandis que naissaient des industries de laine aux Açores. L'Arsenal de Lisbonne pour la construction de navires et une fabrique d'armes et de pièces d'artillerie ont été créés. Des fabriques de papier (Lousã) et de verres (Coina et plus tard Marinha Grande) ont été fondées. Les industries de luxe ont gagné une autre impulsion (des soies, des étoffes d'or et d'argent, des velours, des papiers peints, des tapis, des galons, etc.).

97 Appartenaient à cette Académie les Madériens Henrique Henriques de Noronha et Francisco Xavier da Silva.

construction de l'Aqueduc des Eaux Libres pour l'approvisionnement d'eaux pour Lisbonne (commencé en 1731, d'après le projet de Manuel da Maia et prêt à fonctionner seulement en 1748), la fondation à Rome de l'Académie du Portugal pour les Études Artistiques, l'achat d'oeuvres d'art à l'étranger (la chapelle de S. João Baptista pour l'église de S. Roque à Lisbonne), la création de bibliothèques (Bibliothèque de l'Université de Coimbra, Bibliothèque Royale et Bibliothèque du Couvent de Mafra), l'impulsion à la musique, le développement de la presse, enfin, sont des exemples de l'appui déclaré du Roi au niveau culturel et artistique.

Même à Madère il y a eu une académie appelée Académie des Uniques de Funchal. On sait, aussi, qu'à cette époque, après le succès d'une allégorie représentée par les soeurs du Couvent de Sainte Claire, interprétant les figures de la Cour, l'Île, la *Saudade*, la Religion, la Justice et la Réputation, est né un ébauche de théâtre madérien, stimulant les gentilshommes à organiser un théâtre public... La Cour elle-même a gagné une nouvelle animation avec des manifestations culturelles de toute espèce tandis que les innovations scientifiques étaient également accueillies d'une autre façon.[98] C'est dans cette nouvelle ambiance qu'on comprend mieux la perte de prestige qu'ont subi les Jésuites et la protection déclarée du Roi D. João V à un autre ordre religieux dont les membres avaient une vision plus élargie et plus "moderne" des choses: la Congrégation de l'Oratoire.

Un nouvel idéal à l'Europe

Comme nous sommes en train de le constater, ce fut pendant le gouvernement de ce Roi que le Portugal a commencé à respirer plus librement l'air nouveau qui avait déjà réussi à sortir, il y a longtemps, hors de la Péninsule Ibérique. En fait, la seconde moitié du XVIIe siècle avait assisté à la naissance d'Académies[99] et à la divulgation de publications scientifiques, au Nord des Pyrénées, malgré toutes les vigilances et censures qui s'exerçaient sur les hommes de savoir. C'est dans ces forums propres qu'ils exposaient publiquement leurs théories et les résultats de leurs expériences. Ces faits attestaient bien l'existence d'une nouvelle attitude de conscience de la nécessité d'échanges et de discussions

---

98 Père Bartolomeu Lourenço de Gusmão a fait monter dans un salon du palais, en présence du Roi et de la Cour, un aérostat qu'il a désigné sous le nom de "Passarola" (Grand Oiseau).

99 La *Royal Society of London* (1660), les Académies *del Cimento de Fiorenza* (1657) et *dei Lincei de Roma* (1660), l'*Académie des Sciences de Paris* (1666), le *Collegium Naturae Curiosorum* (1651) et le *Collegium Curiosum sive Experimentale* (1672) dans l'Allemagne.

d'idées parmi les érudits, indiquant, en même temps, une façon nouvelle d'envisager l'Homme et sa place dans l'Univers, qui allait marquer tout le contexte culturel européen du XVIIIe siècle, siècle des Lumières.

C'est difficile de définir exactement les frontières temporelles de ce grand mouvement, comme il n'est pas simultané dans les divers pays d'Europe. Né en l'Angleterre et aux Pays Bas dans les dernières décennies du XVIIe siècle, il s'est étendu à travers l'Europe tout au long du XVIIIe siècle. À l'avis de Joaquim Ferreira Gomes, "Kant, en 1784, est celui qui définit le mieux l'essence des Lumières, le *Aufklärung*, la "majorité de la raison", le *Sapere aude !*, le courage d'utiliser la raison elle-même."[100] Enraciné dans la culture gréco-latine qui émergeait à nouveau à travers la Renaissance, l'Humanisme et la Réforme protestante, on peut considérer ce mouvement comme étant très proche de l'empirisme d'un Bacon, d'un Locke et d'un Newton (alors, d'origine anglaise) et d'un rationalisme d'origine allemande et française (Leibniz et Descartes).

Ce fut le début de l'apologie de la raison, des idées claires et précises et de la bonté naturelle de l'homme. Tout ce que les hommes du XVIIe siècle aimaient, à savoir la hiérarchie, la discipline, l'ordre, l'autorité, les dogmes, étaient alors remis en question. On contestait aussi la conception d'une société organisée en termes figés, selon "la nature des choses", qui équivalait à "la volonté de Dieu"... Dieu commençait à être conçu comme l'Être Suprême, presque une Idée pure, étant la Morale envisagée sous une orientation de bien-être et de respect des droits sociaux. L'autorité monarchique de droit divin était combattue par l'idée de "contrat social"; le roi serait le représentant de la volonté du peuple et l'instrument de ses aspirations. Le sécularisme était une idée-clé qui se répercutait dans les structures de l'État, dominant des domaines qui jusqu'à ce moment appartenaient incontestablement à l'Église, comme l'enseignement, l'assistance et la justice.

La propagation de ce nouveau mouvement d'idées s'est fait par la voix du philosophe du XVIIIe siècle. Il était vraiment un prophète social qui annonçait l'esprit de tolérance, la liberté d'expression et l'égalité devant la loi. Montesquieu (1689-1755), ayant comme modèle la monarchie anglaise, était le théoricien du système parlementaire avec la distinction des trois pouvoirs - l'exécutif, le législatif et le judiciaire. Cette thèse exposée en 1784 dans l'"Esprit des Lois" était la base de l'évolution politique du continent. Voltaire (1694-1778) résumait les idéaux de la "philosophie des lumières", défendant un État séparé de l'Église dont le prince devait assurer le bien-être à tous les sujets. Rousseau (1712-1778) défendait dans

---

100 GOMES, J. F. (1992). p.102.

l'"Émile" le retour à la nature de l'homme parce qu'il naissait bon (la théorie du bon sauvage), mais était corrompu par la société et la civilisation. Dans le "Contrat Social" il a défendu une société fondée sur l'égalité et la fraternité. Égaux et libres, les hommes avaient le droit de choisir leurs gouvernants chargés de les représenter. Par conséquent, le pouvoir dérivait du peuple, pas de Dieu; on établissait alors un contrat entre les gouvernants et les gouvernés.

Simultanément on assistait à la croissance et à l'ascension de la bourgeoisie... La société se mobilisait, les forces du tissu social se modifiaient, et on ne pouvait pas oublier le rôle très spécial de l'éducation dans ce changement. L'individu, en tant qu'être éducable, pouvait monter l'échelle sociale. Il apprenait à s'orienter par la "lumière" de son intelligence. Il comparait les systèmes de vie des sociétés exotiques à ceux des sociétés dites civilisées et réfléchissait aux raisons des inégalités sociales, aux raisons du retard de l'humanité...

L'Expulsion des Jésuites

On a assisté, donc, à la naissance de l'esprit scientifique, qui émergeait en opposition à la pensée religieuse...[101] L'homme du XVIIIe siècle était sûr que la Science allait lui ouvrir un monde nouveau et que c'était à travers une réforme de l'enseignement que les nouvelles générations, déjà libérées des erreurs du passé, pouvaient créer une société "éclairée". Il a voulu rejeter les ténèbres de l'ignorance, de la superstition et du conformisme au nom d'une raison éclairée. Ce fut le passage de la "pensée de la Renaissance" à "l'esprit des Lumières", le début d'une laïcisation progressive de la culture, qui nous a fait mieux comprendre la chute lente et progressive de la Compagnie de Jésus qui avait presque totalement dominé l'ambiance culturelle que nous avons étudié dans le chapitre précédent.

Tout au long des quarante-quatre ans du règne de D. João V, la magnificence à la Cour est devenue de plus en plus apparente, à cause d'une mauvaise gestion du trésor national et de l'absence d'une politique agricole et industrielle solide. L'or brésilien était détourné vers d'autres régions d'Europe, au lieu d'être investi dans la production portugaise. La situation économique du Portugal, au début de la seconde moitié du XVIIIe siècle était presque catastrophique. L'État était d'une part dominé par une aristocratie liée aux intérêts

---

101 En 1767, James Watt a inventé la machine à vapeur. Les frères Montgolfier (1783) ont laissé partir la première machine aérostatique. Les études de physique, de chimie et des sciences naturelles se développaient. On a commencé à utiliser le gaz d'éclairage.

coloniaux (donc, très forte) mais qui était repliée sur soi, c'est-à-dire, ne faisait rien en termes de création de structures productives; d'autre part, il était dominé par un clergé qui détenait de grandes richesses aussi bien sur le Continent que dans les territoires d'Outre-Mer.

Le Roi D. José I a reçu cette situation de son père quand il lui a succédé. Un changement de ces conditions s'imposait et ce changement s'est opéré sous l'action du Marquis de Pombal, Sebastião José de Carvalho e Mello, qui a gouverné le pays de 1750 à 1777; ayant vécu à Londres et à la Cour de Vienne, il fut grandement influencé par des doctrines qui appuyaient la notion de contrat social: le prince devait être au service du peuple et devait assurer le bien publique en employant pour cela son pouvoir absolu. Avec cet idéal de "despotisme éclairé", il a décidé à mettre fin aux privilèges des deux grandes forces sociales, les forces aristocratiques et cléricales ...

Le tremblement de terre du 1er novembre 1755 lui a permis de donner des preuves de grande capacité de décision et de résistance, jouissant, de cette manière, beaucoup plus de la confiance du Roi. Des trois ministres de D. José I, lui seul a manifesté un courage suffisant pour envisager la situation, prenant des mesures d'urgence efficaces: Enterrer les morts, châtier avec sévérité les dérèglements, réquisitionner des vivres pour nourrir la population famélique et sans abri. Après cela, il a lancé la reconstruction de la ville, s'entourant d'ingénieurs et d'architectes notables comme Manuel da Maia, Carlos Mardel et Eugénio dos Santos. La partie centrale de la ville (soit 1/3) était restée totalement démolie. La reconstruction (faite sur une période de décennies) s'est réalisée en fonction du goût néoclassique de l'époque. Aux rues médiévales, tortueuses et étroites, a succédé une ville spacieuse et d'un trait géométrique rigoureux. La ville "pombaline" de Lisbonne a concrétisé entièrement, dans son urbanisation, l'esprit de la philosophie des lumières.

Les mesures de libération des Indes au Brésil (1755) et d'abolition de l'esclavage et du trafic d'esclaves dans le Royaume (1761) sont aussi venues du Ministre de D. José I. Comme nous le savons, l'exploration du Brésil était presque totalement réalisée par la main-d'oeuvre esclave, provenant de l'Afrique. En 1773 une autre loi est sortie visant à effacer la différence entre nouveaux chrétiens et anciens chrétiens. Les ex-Juifs pouvaient ainsi occuper n'importe quelle charge de même que jouir de toutes les prérogatives préalablement concédées aux Chrétiens.

Au-delà de ces mesures à caractère social, tous ses dons naturels de gouvernement alliés à sa grande expérience diplomatique à Londres et Vienne ont été utilisés implacablement contre l'Église, ou plus spécifiquement contre les Jésuites qui, comme nous le savons, jouissaient encore à cette époque d'un énorme pouvoir. Le début de son plan a concerné la sécularisation des villages au Brésil.

Après cela est arrivé la "Guerre des Sept Réductions" qui a jeté toute la responsabilité des effusions de sang sur la Compagnie de Jésus. Au Portugal, en 1756, le pamphlet de Gabriel Malagrida, "*A verdadeira Causa do Terramoto que arrasou Lisboa em 1 de Novembro de 1755* " (La vraie cause du tremblement de terre qui a détruit la ville de Lisbonne le 1er Novembre 1755) est très mal tombé; à partir de ce moment le Marquis n'a pas arrêté d'exercer son influence auprès du Saint-Siège en lui démontrant que la Compagnie de Jésus au Portugal était corrompue de telle sorte que son extinction s'imposait. Le 19 septembre 1757, le Marquis s'est mis rapidement en action. En faveur du Roi, et, comme il l'affirmait, afin de le protéger contre une organisation hostile à la couronne, il a ordonné au Jésuite confesseur du Roi d'abandonner le palais et a interdit l'entrée de tous les Jésuites à la cour. Quelques mois plus tard, il a demandé au Pape Bento XIV de mettre fin à la désobéissance des Jésuites vis à vis de l'Église. Le Saint-Siège ne s'est pas laissé convaincre par ces accusations et a exigé des preuves concrètes. Le Marquis ne lui a pas répondu et l'ambassadeur portugais à Rome a insisté à nouveau pour que le Pape prenne une attitude plus drastique contre la Compagnie. En avril 1758, le Pape a nommé le Cardinal Francisco Saldanha pour la visite canonique aux Jésuites portugais. Cette lettre pastorale autorisant la visite est devenue un instrument d'attaque et de destruction de la Compagnie. Un édit est publié à l'issue de cette inspection: *Toutes les maisons des Jésuites au Portugal, de même qu'en Europe ou sur d'autres Continents sont des centres de transactions commerciales scandaleuses*. C'est dans ce climat de tension entre le Portugal et le Vatican que le général Lorenzo Ricci a été élu.

La nuit du 3 Septembre 1758, le Roi portugais a subi un attentat contre sa vie, donnant au Marquis l'opportunité qu'il avait attendue depuis longtemps. Dix Jésuites furent emprisonnés comme ayant participé dans la conspiration contre le Roi. Deux jours après, douze personnes de la famille et du personnel de la famille noble des Távoras furent publiquement exécutés. Six jours plus tard, le Roi ordonna de confisquer tous les biens des Jésuites. Trois mois après le décret de confiscation des biens, est arrivé l'ordre d'expulsion des Jésuites. C'est la Loi du 3 Septembre 1759 qui les a déclarés

> "corrompus, déplorablement aliénés de leur saint institut, et manifestement incapables, en raison de tant d'abomination, d'invétérés et d'incorrigibles vices, d'y retourner, étant des rebelles notoires, des traîtres, des adversaires et des agresseurs de la royale personne et de l'État, de la paix publique des royaumes et du bien commun de mes fidèles sujets."[102]

À Madère, le gouvernement civil et militaire était dans les mains de l'Évêque D. Gaspar Afonso da Costa Brandão quand le décret a été publié, mais le

---

102 NÓVOA, A. (1987). p. 125.

Marquis a nommé le capitaine-général José Correia de Sá pour l'exécuter. Du 29 mai 1759 au 16 juin 1760, les Jésuites, en tant que reclus dans le Collège, ont été assiégés, dans l'attente du navire qui les transporterait vers le Continent. "La troupe de ligne se succédait alternativement à la surveillance, fournissant des sentinelles aux entrées qui donnaient accès au Collège, en contrôle rigoureux, laissant passer seulement les domestiques avec les vivres nécessaires, regardant le contenu de ce qu'ils transportaient."[103] Pendant cette période ils pouvaient continuer à dire la messe dans l'Église de Saint Jean l'Évangéliste, mais l'Évêque madérien a publié, le 30 juin 1759, la célèbre Instruction pastorale à lire dans toutes les églises paroissiales, dans laquelle était évidente l'idée de se protéger de la "doctrine fatale et éloignée de la vérité évangélique qui caractérise les Jésuites", en les empêchant de prêcher et de confesser dans ce Diocèse.[104]

Le navire "*Nossa Senhora da Natividade*" destiné à transporter les Jésuites vers Lisbonne est arrivé au port de Funchal le 16 juin 1760 et immédiatement se sont embarqués 18 religieux leurs bréviaires sous les bras. Les propriétés rustiques et urbaines localisées à Fundoa, Pico dos Frias, Pico do Cardo et Caniço, Quinta Grande, Fajã dos Padres, etc., ont été mises aux enchères, après une première phase d'hésitation naturelle de la part des fidèles qui les considéraient encore comme propriétés ecclésiastiques. En décembre 1767, est arrivé à Funchal un nouveau capitaine-général, José António de Sá Pereira, qui était le neveu du Marquis et qui était à l'époque connu comme Pombal madérien, à cause de l'austérité de son

---

103 SARMENTO, T.-C. A. A. (1952). p. 30.

104 L'original portugais transcrit par Tenente-Coronel A. A. SARMENTO. (1947). p. 31:

"Fazendo-se publico neste Bispado o acordão e sentença do Tribunal de Inconfidencia, contra os Jezuitas, e reconhecendo-Nos obrigados a render a Deus as graças pelo especial e commum beneficio com que a sua mizericordia tinha favorecido a toda a monarquia Luzitana, em conservação da vida do fidelissimo governo de Sua Magestade, por este motivo, fizemos celebrar com a assistencia Nossa, na Nossa Cathedral, uma missa solemne, com o Santissimo exposto, concluindo esta acção em demonstração do Nosso Agradecimento, mandando junctamente passar ordem a todas as parochias e egrejas da Nossa jurisdição, para nellas se repetirem os mesmos cultos, conforme a possibilidade de cada huma o permitir.

E para que a fatal doutrina, de que se tinha usado em Portugal, se não estendesse a este Nosso Bispado e se conservassem as nossas ovelhas na innocencia e pureza da verdadeira paz, em que até agora se tem conservado, Nos pareceu justo suspender do ministerio de pregar e confessar, nesta Nossa-Diocese, os Religiosos Jezuitas, fazendo logo publicar edictal por que se fez manifesto a suspensão que temos; servindo esta nossa demonstração de meio para gerar, nos animos dos nossos subditos, aquelle horror que devem conceder a doutrinas sediciosas, alheias da verdade evangelica, e se acautelar a sua credulidade de tudo o que podia ser contrario á fidelidade e subjeição ás leis da caridade e religião christã."

gouvernement et de ses réformes administratives. Il avait carte blanche de son oncle pour mettre de l'ordre dans l'aristocratie. Dans l'ancien Collège a été établie, en 1768, une École d'Artillerie, plus connue comme Leçon de Géométrie qui a été fermée lors de la création à Lisbonne de l'Académie Royale de Fortification, Artillerie et Dessin en janvier 1790.

Le Marquis a mis fin, de cette manière, à un groupe constitué de nombreux hommes qui dirigeaient vingt collèges au Portugal et trente aux colonies. Environ 850 Jésuites ont été emprisonnés ou expulsés du pays. Cette action destructrice a eu une signification au delà des frontières du Portugal. Il a voulu prouver à un Continent qu'il avait conscience du pouvoir de la Compagnie et qu'elle était vulnérable. Le Marquis de Pombal disait avec orgueil: "Je montrerai aux Bourbons comment on négocie avec Rome".

Il ne faudrait pas croire qu'entre-temps le Marquis a introduit une ouverture totale des idées avec l'expulsion des Jésuites. On sait, par exemple, que la *Real Meza Censória* a publié en 1770 une liste de livres interdits par leur doctrine "impie, fausse, téméraire, blasphématoire, hérétique, schismatique, séditieuse, offensive de la paix et de la tranquillité publique"[105] parmi lesquels nous avions ceux d'Hobbes, de Diderot, de Rousseau, de Voltaire, de La Fontaine, de Spinosa, etc., qui furent recueillis et brûlés en public à Lisbonne. Même en ce qui concerne l'Inquisition, on sait que son tribunal a fonctionné dans une première phase du gouvernement pombalin (1750-1765) exactement comme sous la régence précédente, avec des *autos-da-fé* publics (8 à Lisbonne, 5 à Évora et 3 à Coimbra) dans lesquels les condamnés continuaient à être des Juifs. Après le passage de l'Inquisiteur-Général, D. Nuno da Cunha e Ataíde, en 1750, D. José de Bragança fut seulement nommé huit ans plus tard, ayant un gouvernement éphémère de deux ans. Après cela le Saint-Office fut confié à Paulo de Carvalho, frère du Marquis de Pombal et personne qui avait sa totale confiance. À partir de ce moment, "l'Inquisition a été utilisée pour persécuter les ennemis et les conceptions contraires à celles de la noblesse."[106] L'exécution du Père Malagrida, en 1761 et la persécution du protestant Cavaleiro de Oliveira sont des exemples de l'utilisation de ce tribunal pour réaffirmer l'orientation politique de l'État.

Peu à peu, on lui a été retiré des prérogatives jusqu'à la cessation définitive des pratiques d'intimidation et de terreur (la non-exécution de "relâchés" à partir de 1761 et la cessation des *autos-da-fé* publics à partir de 1765). En 1768 la censure de

---

105 Cité par CARVALHO, R. (1986). p. 468.

106 RAMOS, L. A. O. (1988). p. 51.

livres fut assurée par un organisme de l'État, la *Real Meza Censória*. Finalement, par un édit royal de 1774, naturellement influencé par le ministre des affaires inquisitoriales, le Marquis de Pombal lui-même, a été publié un nouveau *Regimento do Santo Ofício* structurant organiquement l'Inquisition comme un tribunal sécularisé et dépendant de la Couronne et qui considérait les Jésuites responsables de tous les maux que le Saint-Office avait connus. Ce tribunal a passé à fonctionner en tant qu'un instrument du pouvoir royal "contre les hétérodoxes, contre les *hérétiques philosophiques*, dont les péchés d'opinion sapent les fondements du régime absolu."[107] Comme nous venons de le constater, le Portugal fut le premier pays à se battre contre la Compagnie de Jésus, en 1759; après cela est venue la France, en 1764; ensuite l'Espagne, en 1767; Naples, plus tard et finalement Parme. La suppression pontificale de la Compagnie de Jésus est arrivée à tous les pays en 1773.

Le rôle des *Estrangeirados* dans l'Éducation Portugaise

L'activité pédagogique de la Compagnie de Jésus ne s'est pas ressentie de la domination espagnole tout au long de 60 ans (1580-1640).[108] Si nous nous rappelons, il n'y avait aucun indice de valorisation nationale dans les objectifs ou la méthodologie préconisés par les Jésuites; en fait, l'organisation de l'enseignement était la même pour tous les pays, comme l'attestait la *Ratio Studiorum*. Il n'y avait pas de place pour l'apprentissage des langues ou des histoires nationales (celles-ci constitueraient ensuite les bases fondamentales de l'affirmation de la conscience nationale). "L'école n'avait pas la patrie. On n'y parlait que le latin et en latin s'étudiaient la Logique, la Rhétorique, l'Arithmétique ou n'importe quelle autre matière, selon les mêmes règles, les mêmes manuels, la même discipline. Étudier à Évora, à Salamanca, à Paris, à Rome ou en Bohème dans les écoles de la Compagnie de Jésus, c'était exactement la même chose. La présence castillane sur le territoire portugais n'a donc pas eu d'influence sur l'activité pédagogique de la Nation."[109] Donc, l'enseignement scolastique s'est maintenu inaltérable jusqu'à la moitié du XVIIIe siècle grâce à l'esprit conservateur et clos qui caractérisait la

---

107 RAMOS, L. A. O. (1988). p. 45.

108 On sait, cependant, que la coexistence entre les Jésuites et l'Inquisition n'a pas toujours été pacifique. Il faut mentionner comme exemple la persécution du Père Jésuite António Vieira par le Saint-Office.

109 CARVALHO, R. (1986). p. 361.

Compagnie.[110] L'inflexibilité des règles, d'une part, et l'obéissance aveugle qui ne les débattait pas, de l'autre, constituaient les deux piliers fondamentaux d'un bâtiment conceptuel de plus en plus inadapté aux nouveautés insufflées par la révolution mentale et scientifique. "Il devient tout à fait impossible de défendre la vieille philosophie après les découvertes de Galilée, de Descartes, de Newton, de Leibniz et d'Huygens, et après les inventions du baromètre, du thermomètre, de la machine pneumatique, du télescope et du microscope."[111]

En ce qui concerne notre pays, nous avons été profondément influencés par des hommes qui, ayant vécu dans les grands milieux culturels européens et connaissant mieux, de cette façon, la réalité sociale et pédagogique en Europe, s'intéressaient aux progrès scientifiques et aux nouveaux idéaux éducatifs. Ces *estrangeirados* ont exercé une critique notoire sur les institutions de notre société et prioritairement sur ce qui concernait l'enseignement. Le père Rafael Bluteau, par exemple, était un auteur français qui fut résident pendant longtemps dans notre pays et a divulgué des aspects importants de la pensée étrangère. Francisco Xavier de Oliveira, plus connu sous le nom de Cavaleiro de Oliveira, fréquentait la cour d'Autriche dans laquelle il s'est mis en contact avec la nouvelle idéologie. À Londres il a publié des critiques violentes contre la mentalité portugaise de l'époque. Luís António Verney (1713-1792) et António Nunes Ribeiro Sanches (1699-1782) ont été les deux *estrangeirados* qui ont contribué de manière décisive au renouvellement du système d'enseignement au Portugal.

Luís António Verney, ayant été étudiant des Jésuites et des Oratoriens, est sorti de son pays d'origine à l'âge de 23 ans pour s'installer en Italie, ne retournant jamais au Portugal. Dans son "*Verdadeiro Método de Estudar*" publié en 1746 et signé sous un pseudonyme dans la crainte d'une réaction violente des Jésuites,[112] Verney a fait une appréciation détaillée de tout l'enseignement (de l'élémentaire jusqu'au supérieur), faisant des critiques pertinentes et proposant les méthodes qu'il considérait les plus adéquates. Les Lettres concernaient les domaines suivants: I-

---

110 En 1706, pendant la Congrégation générale de la Compagnie, celle-ci a constaté parmi ses membres, l'existence de quelques tendances en faveur des idées de Descartes. Afin de les éviter, fut élaborée une liste de 30 propositions cartésiennes qu'il était interdit d'aborder aux leçons des Jésuites.

111 CARVALHO, R. (1986). p. 386.

112 Verney a toujours nié que le *Verdadeiro método de estudar* a été écrit par lui. Quand les premiers exemplaires sont arrivés à Lisbonne par mer, les agents du Saint Office les ont retenus afin de les soumettre à l'appréciation des censeurs de ce Tribunal. Mais cinq ans après, circulait déjà à Lisbonne une édition clandestine qui avait été imprimée, on a découvert plus tard, dans une typographie du Couvent de Saint Eloi.

Langue Portugaise; II-Grammaire Latine; III-Latinité; IV-Grec et Hébraïque; V et VI-Rhétorique; VII-Poétique; VIII-Logique; IX-Métaphysique; X-Physique; XI-Éthique; XII-Médecine; XIII-Droit civil; XIV-Théologie; XV-Droit Canonique; et XVI-Vision général de l'enseignement.

Il est intéressant de voir à quel point il est marqué par le critère d'"utilité sociale de la culture", inspiré de John Locke. Par exemple, en ce qui concernait l'enseignement du latin, malgré l'importance qu'il lui conférait dans son plan d'études, il défendait en même temps, et contrairement aux Jésuites, l'usage de la langue nationale pour apprendre les autres disciplines. Même au niveau de l'orthographie de la langue portugaise il voulait la simplifier, sans doubles consonnes par exemple, écrite de la même manière qu'elle était prononcée. Le théâtre scolaire, un des éléments fondamentaux de la pédagogie jésuitique, était, selon lui, ridicule par le fait d'être récité en latin et parce que les élèves étaient abaissés à la condition "indigne" d'acteurs, indigne des personnes bien polies. Dans son pragmatisme il a défendu aussi les manuels scolaires illustrés: "[...] Des livres avec des images seraient utiles... On ne peut imaginer combien cette étude pénètre la tête des garçons, sans leur donner l'impression d'étudier; au contraire, ils ont l'air de s'amuser. Celui-ci est le point principal dans l'étude des garçons: ne pas éprouver leur patience, mais les instruire comme si on voulait les amuser."[113]

L'esprit progressiste de Verney s'est révélé aussi quand il a admis que les capacités intellectuelles des femmes n'étaient pas du tout inférieures à celles des hommes, proposant donc un enseignement féminin. Au delà de savoir lire, écrire et compter, de connaître la Grammaire Portugaise, la Géographie et l'Histoire Sacrée, l'Histoire Universelle, spécifiquement romaine et grecque, les filles devaient aussi apprendre l'Histoire du Portugal, la Langue Espagnole, l'Économie Domestique, les Broderies, le Chant, la Musique et la Danse; le Latin il ne le considérait pas nécessaire pour les "femmes ordinaires."[114] Cette idée révolutionnaire, il l'a défendu argumentant qu'"elles, principalement les mères de famille, sont les maîtresses des premières années de notre vie: elles nous enseignent la langue; elles nous donnent les premières idées des choses. Et qu'est-ce qu'elles peuvent nous enseigner de bon, si elles ne savent pas ce qu'elles disent?"[115] Dans les seize lettres de son oeuvre, il a proclamé aussi la généralisation et la gratuité de l'enseignement

---

113 VERNEY, L. A. (1949-1952). pp. 129-130.

114 Il est important de faire référence à la distinction que Verney établissait entre les nobles et les autres, bien conforme à l'esprit de l'époque patent dans les "Collèges des Nobles" disséminés en l'Europe et qu'il n'a pas réussi à négliger.

115 VERNEY, L. A. (1949-1952). p. 124.

primaire, défendant la diffusion des études élémentaires pour toutes les classes sociales. "Dans chaque rue, au moins dans chaque quartier, il devrait exister une école publique afin que tous les pauvres y envoient leurs fils, ce qui est pratique courante dans d'autres pays." Aux arguments bâtis sur le critère de l'autorité ou de la position sociale, il opposait l'étude scientifique et expérimentale de la réalité et l'axiome selon lequel "tous les hommes naissent libres et sont tous également nobles." La scolastique traditionnelle était démolie par une logique rationnelle et objective.

D'autre part, António Nunes Ribeiro Sanches qui était sorti de son pays à l'âge de 27 ans sans jamais y retourner, est resté très heureux avec la publication de l'édit de la réforme des études au Portugal et, profitant d'une plus grande ouverture d'idées en son pays d'origine, a commencé à écrire à Paris ses *Cartas sobre a Educação da mocidade,* où il présentait sa propre théorie de l'éducation. Toute l'organisation de l'éducation de la jeunesse reposait sur la division de cette jeunesse en trois groupes sociaux, à savoir le peuple, la classe moyenne et la noblesse. À partir de ce point de repère, il n'acceptait pas la généralisation de l'enseignement, lui attribuant l'abandon des champs et l'ascension des classes inférieures. À cause de ces "maux", il défendait la continuation de l'apprentissage du catéchisme, "l'unique connaissance dont ont besoin les fils des classes serviles, afin d'y rester en accord avec l'ordre social." Dans ses "*Cartas sobre a Educação da Mocidade*" il continuait: "Vous me demanderez si toute la jeunesse du Royaume doit être éduquée par des maîtres, si l'État doit compter sur le fils du berger, du journalier, du charretier, du serviteur, de l'esclave et du pêcheur, parmi cette jeunesse? Convient-il qu'il y ait des écoles pour lire et écrire, dans les petits villages et endroits de vingt, trente maisons? Convient-il à l'État que les curés, les sacristains et quelques dévots dont le but est d'enseigner à la jeunesse à lire et à écrire, aient des écoles publiques ou particulières gratuites ou contre paiement, pour enseigner la jeunesse qui, par sa naissance et ses maigres possessions, est obligée de gagner sa vie par le travail manuel?"[116]

Il était surpris de savoir qu'il y avait des personnes qui étaient d'accord avec cette situation. "Quel est le fils du berger qui voudra faire la même chose que son père si, à l'âge de douze ou quinze ans, il réussit à lire et à écrire? [...] Soit louée la loi qui détermine la non-existence d'écoles dans les villages."[117] Pour la bourgeoisie il a proposé les Écoles Majeures, une espèce d'enseignement supérieur, tandis que les nobles jouiraient d'une sorte d'École Militaire, communément

---

116 RIBEIRO SANCHES, A. N. (1922). (éd. orig. 1760). pp. 109-110 , p. 112 et p. 113.

117 RIBEIRO SANCHES, A. N. (1922). (éd. orig. 1760). p. 113.

diffusée en l'Europe comme Collège des Nobles. (L'année suivant la publication de ces "Lettres" a été créé à Lisbonne le Collège des Nobles; mais au contraire de ce que Ribeiro Sanches préconisait, ce ne fut pas une École Militaire, mais une école civile normale destinée aux nobles.) Malgré la négation du principe de la généralisation, Ribeiro Sanches a reconnu toutefois la nécessité d'une réforme qui améliorerait l'enseignement (avec l'exigence de concours et d'examens de capacité pour les maîtres, d'inspection et fiscalisation des écoles, au moins deux fois par an, et d'une rémunération adéquate à la classe enseignante). À son avis, l'enseignement devait être donné en collège interne, surveillé à chaque moment par un personnel enseignant et non enseignant compétent.

Mais ces ouvrages de référence de Verney et de Ribeiro Sanches n'ont pas été les seuls à contribuer au renouvellement pédagogique du pays. Manuel de Andrade Figueiredo (1670-1735) avait déjà rédigé en 1718 "*Nova escola para aprender a ler, escrever e contar*", qui s'adressait spécifiquement aux parents et enseignants comme un ensemble de normes pratiques relatives à l'emploi du temps, à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, aux notions de calcul et à l'évaluation des connaissances, accentuant la défense d'un enseignement adapté à l'âge des enfants. De l'avis de l'auteur, ce serait "la première école d'apprentissage à la lecture et à l'écriture qui devient publique au Portugal". Elle était divisée en quatre parties. Dans la première, il a présenté des normes pour enseigner à lire l'idiome portugais (avec des règles construites pour éviter les fautes communément commises); dans la deuxième, les caractères utilisés; dans la troisième, les règles de l'orthographe portugaise et finalement on apprenait l'Arithmétique dans la quatrième partie. De l'avis de Rómulo de Carvalho, "c'est une œuvre d'art du point de vue méthodologique, d'où ressortent les notables capacité d'observation, argutie didactique et sens pédagogique de l'auteur."[118]

Martinho de Mendonça de Pina e Proença (1693-1743) avait publié en 1743 "*Apontamentos para a educação de um menino nobre*" qui constituaient une série de réflexions générales sur l'éducation des enfants. "Deux erreurs pernicieuses sont généralement commises dans l'éducation des enfants: la première c'est de négliger l'enseignement des bonnes mœurs pendant les premières années de l'enfance, dans le présupposé qu'un enfant de deux ou trois ans ne peut être éduqué; la seconde c'est d'anticiper les leçons de lecture et d'écriture, obligeant un enfant de quatre ou cinq ans à leur consacrer des heures complètes. La première est préjudiciel aux bonnes mœurs, la seconde est une atteinte à la santé. Les premières

---

118 CARVALHO, R. (1986). pp. 405 et 406.

années devraient être consacrées à la nature."[119] Comme nous le voyons il y avait déjà une très forte contestation aux conceptions pédagogiques installées qui a favorisé le rôle joué par Sebastião de Carvalho e Mello.

Les Réformes Pombalines de l'Enseignement

En termes de concrétisation des idées du Marquis de Pombal dans le champ pédagogique, les deux Réformes de l'enseignement (1759 et 1772) ont été, de l'avis de beaucoup d'historiens, plus avancées que d'autres entreprises de la même époque en l'Europe (par exemple, celles de Marie-Thérèse d'Autriche ou de Frédéric II de Prusse); elles nous ont donné un système scolaire organisé en niveaux d'enseignement, aussi bien dans l'origine de la hiérarchisation qui va actuellement de l'enseignement primaire à l'université, en passant par l'enseignement secondaire (avec l'éducation des nobles et l'enseignement technique et industriel).

La Réforme de 1759 s'est tournée vers l'instauration de classes royales de Grammaire Latine, de Rhétorique, et de Grec, donc, vers l'enseignement secondaire de même que la Réforme de 1772 s'est davantage consacrée aux classes royales de lecture, d'écriture et de calcul, c'est-à-dire, à l'enseignement primaire.[120] Ces décisions de même que l'institution de la Leçon du Commerce en 1759 (début de l'enseignement technique commercial), du Collège des Nobles en 1761 (instrument sûr de domaine d'une nouvelle noblesse et qui va annoncer à long terme l'enseignement au lycée), de la Leçon de Nautique en 1764 au Porto, la Réforme de l'Université[121] en 1772, enfin, toute la législation éducative pombaline réfléchissait,

---

119 Texte de Martinho de Mendonça, in Thèse de doctorat de J. Ferreira Gomes, cité par NÓVOA, A. *Op. cit.* p. 130.

120 Cela ne veut pas dire, toutefois, que l'enseignement élémentaire n'ait pas été considéré dans la première phase des Réformes (surtout dans les territoires d'Outre-Mer ont été prises des mesures concernant l'enseignement de la lecture et de l'écriture). L'Édit royal du 17 août 1758, par exemple, a confirmé le *Directório que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e Maranhão enquanto Sua Magestade não mandar o contrário:* "...dans tous les endroits, existeront deux écoles publiques, une pour les garçons, où ils apprendront la doctrine chrétienne, à lire, écrire et compter, de la même façon dont on apprend dans toutes les écoles des nations civilisées; une autre pour les filles, où en plus d'être enseignées dans la doctrine chrétienne, elles apprendront à lire, écrire, filer, faire de la dentelle, de la couture et toutes les autres activités propres à ce sexe."

121 La *Junta da Providência Literária* créée en 1770, a été chargée d'étudier la Réforme de l'Université de Coimbra, alors en profonde décadence. Présidé par le Marquis lui-même, la *Junta* voulait retirer toutes les influences des Jésuites dans l'enseignement. Les Statuts ont créé deux

de la part d'un État absolu, l'intention "des Lumières" de retirer du pouvoir aux Jésuites. La Réforme de 1759 a été le premier effort en vue de l'étatisation et de la sécularisation de l'enseignement et elle visait à combler le vide laissé par l'expulsion des Jésuites, à travers la création d'un nouveau réseau scolaire dont les enseignants (appelés enseignants royaux) devaient être nommés par l'État. Nous savons, cependant, que cet enseignement n'était pas encore étendu à toutes les classes populaires, étant exclus "ceux qui sont nécessairement employés dans les services rustiques et dans les Arts... qui constituent les bras et les mains du Corps Politique", ceux pour lesquels "suffiront [...] les instructions des Curés." [122]

Mais, de l'avis de Rómulo de Carvalho, la Charte Royale du 28 juin 1759 n'est pas arrivée à structurer une réforme pour le niveau d'enseignement qu'elle était censé promouvoir. L'édit prescrivait simplement une différente méthodologie[123] dans la mesure où il reniait la méthode de l'enseignement jésuitique et tous les manuels que la Compagnie utilisait. Ce document examinait aussi une série de mesures concernant le nombre d'enseignants et les contenus de l'enseignement. À travers ces *Instrucções*, on a une vision un peu plus complète de la pédagogie prescrite. On sait, par exemple, que la langue latine continuait à être la base de tout l'enseignement ("Qu'un de ces principes soit la Science de la Langue Latine est un

---

facultés -celle de Mathématique et celle de Philosophie Naturelle où l'on étudiait la Physique Expérimentale, l'Histoire Naturelle, la Chimie Théorique et Pratique. Il faut signaler que les Statuts, inspirés par les idées pédagogiques de António Verney et Ribeiro Sanches, préconisaient un enseignement expérimental. En conformité avec cela, ont été créés des établissements qui aidaient l'enseignement théorique: le Cabinet de Physique, le Laboratoire de Chimie, le Musée d'Histoire Naturelle, le Jardin Botanique... D'autre part, les manuels des disciplines étaient écrits par les professeurs qui donnaient les cours.

122 COELHO, F. A. (1973). p. 322.

123 Cette méthodologie a été exposée surtout dans un texte qui accompagnait l'édit et qui s'appelait *Instruções para os Professores de Gramática Latina, Grega, Hebraica e de Retórica, ordenadas e mandadas publicar por El Rei Nosso Senhor para uso das escolas novamente fundadas nestes Reinos e seus Domínios*. Lisboa: na Oficina de Miguel Rodrigues. Impressor do Eminentíssimo Senhor Cardeal Patriarca. MDCCLIX. Ces Instructions sont compilées dans la *Colecção das leis, decretos e alvarás que compreende o feliz reinado Del Rei fidelíssimo D. José o I, Nosso Senhor. Desde o ano de 1750 até o de 1760 e a Pragmática do Senhor Rei D. João o V do ano de 1749*. Tomo I. Lisboa: na Oficina de Miguel Rodrigues. Impressor do Eminentíssimo Cardeal Patriarca. MDCCLXXI. Cet édit royal a été réimprimé par BANHA DE ANDRADE, A. A. (1984). pp. 79-84 et les Instructions réimprimées dans le même livre, pp. 84-95.

point déjà fixé, qui n'a pas besoin de démonstration.")[124] Les unités de valeur étaient exactement les mêmes: le Latin, le Grec et la Rhétorique.

Sous l'influence de Verney, l'apprentissage de la Grammaire Latine devait être faite en langue nationale. La célèbre Grammaire Latine du Jésuite Manoel Álvares que nous avions mentionnée dans le chapitre précédent, fut définitivement remplacée par celle de l'Oratorien António Pereira de Figueiredo, sous peine de châtiment pour ceux qui n'accomplissaient pas cette prescription. Selon Tenente-Coronel Sarmento, le Commissaire de l'Instruction sécularisée chargé de la diriger à Madère a fait brûler tous les livres au travers desquels les Jésuites avaient enseigné, la Grammaire Latine du Jésuite Madérien Père Manoel Álvares incluse. Alors, on ne peut affirmer qu'elle a été une vraie réforme d'études en termes de contenus mais la substitution d'un système de contrôle (l'Église) par un autre (l'État).

L'État était censé contrôler l'enseignement à travers la figure d'un Directeur des Études[125] auquel l'édit du 28 Juin attribuait l'exécution de cette réforme. Ce Directeur avait comme subordonnés tous les enseignants des Écoles Mineures; il avait la charge de vérifier le progrès des études, afin de présenter, à la fin de chaque année, "une relation rigoureuse de son état" et, en même temps, de proposer "les moyens les plus convenables pour le progrès des écoles". Il devait conseiller et corriger les enseignants qui n'accomplissaient pas leurs obligations et, s'ils étaient incorrigibles, il devait communiquer les faits aux instances supérieures "afin de les punir par la privation de leur emploi et d'autres peines plus adéquates". Il avait aussi "le rôle d'éliminer les controverses" parmi les enseignants, de façon qu'il y avait "une paix parfaite et une conformité constante de doctrine en leur sein". Son rôle correspondait à celui d'un directeur-général de l'enseignement de nos jours. Ces fonctions ont été définies après quelques considérations négatives sur les Jésuites comme les suivantes: "...ceux-ci ont introduit dans les Écoles de ces Royaumes et de leurs Domaines une méthode obscure et fastidieuse." Ou "avant que les dits Religieux ne se soient mis à enseigner avec de sinistres desseins et malheureux succès."[126] Il va de soi que tout l'enseignement s'est vu alors fortement contrôlé par l'État. "À partir du 1er octobre personne ne pourra enseigner, ni en public, ni en privé, sans le permis approprié, sous peine d'être puni à la mesure de

---

124 CARVALHO, R. (1986). p. 433.

125 D. Tomás de Almeida a été le Directeur des Études, jouant un rôle très important dans ce processus d'étatisation de l'enseignement, alors qu'il appartenait à la hiérarchie religieuse, comme Principal de l'Église de Lisbonne.

126 *Alvará Régio* du 28 juin 1759.

sa faute et de ne plus pouvoir enseigner dans le Royaume."[127] Et plusieurs individus ont été condamnés à des peines de prison et d'exil, ou d'interdiction définitive d'enseigner.

Alors, le permis délivré par le Directeur des Études était le support légal à l'exercice de l'activité enseignante qui venait renforcer l'idée d'un État contrôleur des enseignants et de l'enseignement. "Les candidats doivent faire leur pétition, en déclarant ce qu'ils veulent enseigner, et s'ils ont déjà exercé dans l'enseignement, public ou privé, le quartier ou la rue où ils l'ont pratiqué, afin de retirer toutes les informations nécessaires sur la vie et les coutumes de chacun et sur le progrès de leurs étudiants..."[128] Ni les mairies, ni les notables locaux, ni les dignitaires ecclésiastiques, n'avaient le droit d'engager un individu qu'ils estimaient compétent pour tenir une classe publique. Les candidats devaient faire preuve de bonnes moeurs, montrer de la science et de la prudence et subir un examen public...

D. Tomás de Almeida, le Directeur des Études a lui-même consacré une grande attention à la sélection des enseignants, selon ce qu'affirme Bento José de Sousa Farinha (1740-1820), Enseignant des Études Mineures:[129] "Ce Directeur choisissait ceux qui lui semblaient les plus capables autant dans les lettres que dans les mœurs; dans ce but il prenait des renseignements très secrets et rigoureux en plus d'examens longs et serrés qu'il conduisait personnellement et desquels très peu s'en sont sortis avec succès."[130] L'exigence à l'entrée était complétée par une inspection tout au long de la carrière; c'est-à-dire, à côté de l'examen public qui contrôlait l'accès à l'activité enseignante il fallait avoir en compte l'inspection qui venait contrôler, après, l'activité proprement dite. Ces deux demandes du système constituaient les deux piliers qui commandaient un processus de formation implicite et d'ordre individuel.

Ayant comme but la valorisation de ces deux aspects, l'*alvará* du 4 juin 1771 a supprimé la *Direcção-Geral dos Estudos* et ses fonctions ont été assurées, en ce qui concerne les Études Mineures, par la *Real Meza Censória* [131] déjà créée le 5 avril 1768. "L'éducation, comme l'a démontré l'expérience de tout temps, ne

---

127 *Alvará Régio* du 28 juin 1759.

128 Édit du 28 Juillet 1759.

129 Oeuvre manuscrite qui se trouve dans la Bibliothèque de Ajuda, à Lisbonne.

130 CARVALHO, R. (1986). p. 435.

131 La *Real Meza Censória* a été créée au début avec la finalité de réformer le système de censure utilisé au pays jusqu'à cette époque et qui s'appuyait sur le *Santo Ofício*, l' *Ordinário* et le *Desembargo do Paço*.

pouvant pas être le résultat de l'effort d'une seule personne, a justement besoin d'une corporation, à laquelle tous les membres doivent coopérer, avec zèle et activité, en vue dudit but de progrès et de développement des études; [et il ordonne] que la *Real Meza Censória* soit chargée de toute l'administration et direction des Écoles Mineures de ces Royaumes et Domaines."[132] Une année écoulée après sa création, la *Meza* a présenté une étude détaillée sur l'état (négligé) de l'enseignement à ce niveau, proposant un plan d'organisation des Écoles Mineures qui allait du Continent, en passant par les îles, jusqu'aux domaines en Afrique, Asie et Amérique, avec la détermination exacte de toutes les places et du nombre de maîtres et de professeurs de Latin, Grec, Rhétorique et Philosophie nécessaires ayant en compte la dignité et la situation des localités et le nombre des étudiants. Ce cadre ("*Mapa dos professores e mestres das escolas menores e das terras em que se acham estabelecidas as suas aulas e escolas neste Reino de Portugal e seus Domínios*") a été publié annexé à la Loi du 6 novembre 1772, responsable prioritaire de la "création" de l'enseignement primaire officiel.

À partir de cette étude on a reconnu la nécessité d'avoir 479 maîtres de lecture, c'est-à-dire, 479 écoles, en distribuant 440 sur le Continent, 15 dans les Îles et 24 dans le reste du Royaume, à savoir, 17 au Brésil, 4 en Afrique (Cap Vert, Prince, Angola et Mozambique) et 3 en Asie (2 à Goa et un à Macau). Les Professeurs (Latin, Grec, Rhétorique et Philosophie) seraient 358 dans la totalité. On peut alors imaginer la difficulté de trouver les 837 "bons" maîtres et enseignants prévus dans le plan. De toute façon, celle-ci constitue la source quasi-unique pour les études sur le réseau scolaire existant à la fin du XVIIIe siècle au Portugal.

En ce qui concerne l'île de Madère, on sait que cette Annexe de la Loi a créé 6 écoles primaires: Funchal (2), Machico (1), Santa Cruz (1), Ponta do Sol (1) et Calheta (1). Elle a fixé aussi la création de 3 classes de Latin, une de Philosophie et une de Rhétorique. Un an après la publication de la Loi du 6 novembre 1772, le nombre d'enseignants s'est accru avec la création de 47 postes de maîtres de lecture, écriture et calcul, 37 postes de Grammaire Latine, 2 de Rhétorique et un de Philosophie.[133] Plus tard (en 1793), a été ouverte l'école de Campanário et celles de São Vicente et Porto Santo. Personne ne peut nier que cette organisation représente un progrès notable pour cette époque. Bien que le principe de la généralisation

---

132 *Alvará Régio* du 4 juin 1771.

133 Par l'arrêté du 10 Novembre 1773, ont été nommés 454 professeurs et maîtres royaux: 29 de Philosophie, 34 de Rhétorique, 21 de Langue Grecque, 202 de Grammaire Latine et 168 de Lecture, Écriture et Calcul. Afin de faire face à ces nouvelles charges, la Charte de Loi du 10 novembre 1772 a créé le subside littéraire, un impôt sur les boissons alcooliques, cf. GOMES, J. F. (1982). p. 22.

n'avait pas été achevé, la nature sociale de cette réforme qui, à proprement parlé, a marqué le début d'une ère nouvelle dans l'instruction nationale est évidente.

Quelle formation d'Enseignants?

L'enseignement primaire doté, comme nous l'avons vu, d'un tribunal propre et d'une administration avec des personnes compétentes, il pouvait déjà organiser ses services sur des bases nouvelles de pédagogie, avec une attention particulière à l'inspection directe et la sélection régulière du professorat. L'examen de capacité (une espèce de concours public) subi par les candidats au magistère devant un jury nommé par la *Meza Censória* était, par exemple, la concrétisation de cette volonté de bien sélectionner les enseignants. Les individus choisis étaient appelés maîtres-royaux et gagnaient 90$000 royaux annuels à Lisbonne. Les maîtres-royaux à Madère gagnaient 60$000 royaux de la même manière qu'aux îles des Açores et à l'Outre-Mer. C'était ainsi que la *Real Meza Censória* choisissait les meilleurs maîtres, assumant en même temps un rôle normatif à travers la définition d'un curriculum scolaire et de toute une série de préceptes pédagogiques que nous pouvons trouver dans les *Instructions pour le règlement des Études de Lecture et d'Écriture et pour la direction des Classes de Philosophie, de Rhétorique, de Grec et de Grammaire Latine*,[134] comme les suivants:

"Les maîtres et chacun des garçons devront posséder obligatoirement un court catéchisme, la table de multiplication et les exemplaires des Trois Tables, pour qu'ils apprennent, grâce à elles, à former des lignes et des lettres et à uniformiser l'écriture. Les maîtres doivent avoir, en outre, l'Instruction méthodique. [...] Les maîtres doivent veiller, en particulier, à ce que les disciples s'habituent à prononcer correctement et distinctement les mots. [...] Les examens se dérouleront comme suit: les garçons feront pendant l'examen un bref exposé par écrit, ils s'interrogeront mutuellement sur la table de multiplication et le catéchisme, ils liront pour que l'on voit leur capacité à prononcer, car il faut que, dès les premières années, ils commencent à avoir une expression claire, correcte et aisée. [...] Les garçons ne devaient pas passer des écoles de lecture et d'écriture au latin, sans avoir

---

134 "*Instrucções que El Rey Meu Senhor houve por bem approvar- Para o Regulamento das Escolas de Ler, e Escrever, e Aulas de Filosofia, Rhetorica, Lingua Grega, e Latina, e Bellas Artes destes Reinos, e seus Domínios, que servem de Continuação às outras Instruções determinadas para as referidas Escolas desde o anno de 1759*", texte manuscrit que António Nóvoa a trouvé à la Bibliothèque d'Évora; l'analyse que cet auteur a fait sur le texte est de la plus haute importance pour notre étude.

subi des tests portant sur les quatre espèces de l'arithmétique, la correction de la lecture, la suffisance de l'écriture et le catéchisme. Les étudiants plus avancés seraient les décurions des débutants, leur donnant des leçons par décuries distribuées selon la prudence des enseignants..."[135]

Désormais, la Loi du 6 novembre 1772 avait déjà prescrit quelques-unes des instructions pédagogiques que les maîtres royaux du Continent, des îles et de l'Outre-Mer étaient tenus de respecter: "Que les maîtres de lecture, d'écriture et de calcul étaient obligés d'enseigner non seulement la bonne forme des caractères, mais aussi les règles générales de l'orthographe portugaise et ce qui est nécessaire quant à la syntaxe, pour que leurs disciples puissent écrire correctement; de leur enseigner au moins les quatre espèces de l'arithmétique simple, le catéchisme et les règles de civilité, à l'aide d'un court manuel, car, étant donné qu'elles sont indispensables à la félicité des États et des individus, elles sont très faciles à instiller pendant les premières années des enfants tendres, dociles et réceptifs aux bonnes impressions de ces maîtres qui s'appliquent dignement à les instruire".[136] S'il y avait au temps des Jésuites un souci d'uniformisation de contenus et de méthodes dans tous les pays où ils avaient fondé des collèges, le souci d'uniformisation de l'enseignement continue maintenant à exister au moins au niveau de tout le Portugal, l'île de Madère incluse.

La question qui se pose alors est la suivante: Comment sont formés ces maîtres? Une fois que les Jésuites avaient été remplacés par un nouveau personnel enseignant, comment celui-ci était-il préparé? Nous savons déjà, et particulièrement au niveau d'enseignement sur lequel nous nous concentrons, que ces maîtres nouveaux étaient passés par les classes royales créées par la Première Réforme. C'est dans cette période, de 1759 à 1771, dans laquelle il y avait une plus grande exigence qualitative par rapport aux enseignants royaux, que les futurs enseignants (ceux auxquels notre étude s'intéresse particulièrement et qui prendront part à la seconde Réforme) étaient préparés dans les classes royales. Sans que le problème de la "formation des enseignants" soit explicitement posé, il est possible d'assurer l'existence d'individus aptes à l'exercice du magistère de l'enseignement. L'étatisation de l'enseignement a exigé que l'État contrôle les enseignants, au moment de l'accès à l'activité d'enseignement, tant au niveau de l'enseignement secondaire qu'élémentaire. En d'autres mots, il y avait des exigences à l'entrée (en termes d'objectifs à atteindre, de profil désiré,...), quoique les candidats n'avaient pas parcouru un processus de formation organisée dans ce sens.

---

135 Cité par NÓVOA, A. (1987). pp.177-178.

136 Loi du 6 novembre 1772.

La Réforme de 1772 était en vigueur depuis cinq ans, quand, à la suite de la mort de José I, le Marquis de Pombal a été contraint à abandonner le gouvernement. Finalement, la noblesse et le clergé, les deux pouvoirs mis à part, ont manifesté l'intention d'infléchir la politique en vigueur. La Résolution Royale du 16 août 1779 a, alors, réorganisé le système d'enseignement.

4. 2. La dimension personnelle de l'Enseignant de l'État

C'est au travers d'exigences d'entrée ainsi que d'exigences pendant le processus d'enseignement que l'on arrive au profil de l'enseignant désiré. Quelles seront alors les caractéristiques d'ordre personnel à avoir en compte pour cet enseignant?

On sait que l'examen était organisé autour d'une série de compétences jugées nécessaires à l'exercice de l'activité, dans lesquelles la moralité, la connaissance et l'intuition jouaient des rôles très importants. Ceux-ci constituent à mon avis les trois grands piliers de la dimension personnelle à cette époque. D'autre part, comme nous l'avons vu, on connaît déjà les soins de fiscalisation pris tout au long de la carrière de l'enseignant. Dans le travail d'inspection réalisé par le Directeur des Études d'abord et la *Meza Censória* ensuite, deux aspects étaient considérés:

a) Une conduite morale irréprochable dont le(s) responsable(s) prenaient connaissance à travers des communications ou des rapports rédigés par les autorités étatiques (soit par les mairies, soit par le clergé, soit encore par la population des localités);

b) Un travail pédagogique efficace sur lequel on s'enquérait directement, à travers les progrès des élèves en les visitant dans leurs classes à l'improviste, en demandant aux enseignants de se déplacer à Lisbonne accompagnés de quelques élèves, ou par les rapports des enseignants inspectés.

Si nous pensons un peu à l'enseignant existant dans ce contexte, en le comparant avec l'enseignant précédent, nous le voyons également faisant partie d'une élite prestigieuse, formée par des hommes très compétents, rigoureusement sélectionnés par l'examen d'accès et produisant de bons résultats, comme les rapports du Directeur des Études l'attestent: "Les enseignants royaux [...] se conduisent très bien, je n'ai reçu aucune plainte et j'ai appris qu'ils ont produit de très bons étudiants, à travers l'application des nouvelles méthodes qui ont donné de

merveilleux effets." - rapport de 1760-61; "...Les classes mises en place sont très utiles aux sujets de V. Majesté et les enseignants accomplissent leurs obligations avec exactitude." - rapport de 1761-62; "En ce qui concerne l'étude dans les écoles [...] tout marche dans un heureux progrès [...] et des classes sont sortis d'admirables étudiants." -rapport de 1765-66; "...la réforme des Études produit de prestigieux et de très copieux fruits." -rapport de 1767-68."[137] Le savoir-faire et les bonnes manières cultivés par les Jésuites devaient être ici naturelles, une fois que l'enseignant accédait aux classes sociales supérieures, avec quelques privilèges de la noblesse (la dispense du service militaire, un traitement judiciaire plus favorable[138], etc.), acquérant une bonne image sociale;

À partir d'une étude réalisée par António Nóvoa (1987) d'un manuscrit du Maître royal Manuel José Ferreira de Sousa Branco, rédigé en 1801, nous savons que "les Maîtres doivent être humains pour les tendres innocents qui leur ont été confiés, et doivent les dorloter, les stimuler, et sonder les génies et les talents, les orienter avec prudence et amour; autrement, ils prendront en haine les classes et deviendront timides, peureux et, par conséquent, stupides et inertes." Alors est-ce que le profil de l'enseignant a beaucoup changé? Est-ce que la dimension personnelle a souffert une évolution?

Ce que les Réformes voulaient étaient des hommes compétents qui respectaient les consignes de l'État, qu'ils fussent des prêtres ou des laïcs, des clercs réguliers ou même des ex-jésuites. "L'enseignement public, bien qu'en grande mesure dirigé contre les Jésuites, n'a pas éliminé l'action enseignante de l'Église..."[139] D'autre part, la création d'un organisme étatique chargé de la coordination de l'enseignement, les inspections périodiques, l'exigence de rédaction de rapports annuels de la part des enseignants à délivrer à la *Meza Censória*, etc., étaient des facteurs qui contribuaient à la formation d'un système d'enseignement dont les agents étaient fortement contrôlés par l'État. Ces enseignants devaient être respectueux des idéaux politiques et idéologiques de l'époque. Leur marge de liberté en ce qui concerne le choix de leur pratique pédagogique devenait de plus en plus réduite. En réalité, ce que les réformateurs désiraient n'était pas un changement de méthodes ou d'attitudes pédagogiques, mais le contrôle étatique du système d'enseignement soit au Continent, soit aux îles ou à l'Outre-Mer.

---

137 NÓVOA, A. (1987). pp. 148-149.

138 On sait par exemple que le Marquis a essayé de valoriser les enseignants des Écoles Mineures avec des concessions généralement conférées à la noblesse comme, par exemple, l'impossibilité d'être emprisonnés.

139 SERRÃO, J. (1981). p. 22.

5. Le Temps du Peuple

5. 1. Les contextes

À partir de la fin du XVIIIe siècle, l'idéologie révolutionnaire française s'est fait sentir dans toute l'Europe et même dans les colonies américaines. Les idées novatrices de Voltaire, Montesquieu et Rousseau d'un gouvernement fondé sur le contrat social sont passées de l'autre côté de l'Atlantique et adoptées par les patriotes américains; le 4 juillet 1776, le jour de la proclamation de l'indépendance des États-Unis, le Congrès de Philadelphie a publié une Déclaration des Droits, qui énonçait les prérogatives des citoyens, à savoir: la vie, la liberté et la recherche du bonheur. L'existence d'un texte constitutionnel, c'est-à-dire, d'une Charte des lois fondamentales du pays a constitué une innovation vers la construction d'un nouveau système politique. C'est cette Constitution républicaine et laïque qui a déterminé la séparation des pouvoirs exécutif, législatif et judiciaire.

Pour une Europe éclairée, cet événement a constitué une forte motivation, car elle était perçu comme une victoire de la liberté et des droits fondamentaux; en France, la transformation de l'Assemblée Nationale en Assemblée Constituante dont la fonction serait d'interpréter et de présenter la volonté générale de la Nation, a mis fin à la monarchie absolue et les privilèges de quelqu'uns. Cet idéal français renforcé par l'exemple de la Constitution américaine a conduit à la rédaction de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen, document-borne dans l'évolution politique et sociale de l'Humanité, approuvée par l'Assemblée Constituante le 26 août 1789. Acceptant l'idée fondamentale que "tous les hommes naissent et vivent libres et égaux dans leurs droits", elle débouchait sur le principe que "toute la souveraineté réside essentiellement dans la Nation." Alors la monarchie de droit divin est tombée complètement au niveau juridique. Il y avait place, alors, pour une nouvelle philosophie axée sur l'idée de liberté, contrairement à la logique de l'Ancien Régime. Ces doctrines libérales se sont disséminées partout rapidement, malgré toutes les tentatives de vigilance et de répression dans les divers états.

Ces idées révolutionnaires ont également envahi tous les milieux sociaux portugais (de la bourgeoisie à la meilleure noblesse, de l'homme de la rue à l'intellectuel des cafés et des salons); d'autre part, le noyau français au Portugal, notamment à Lisbonne, était très important, constitué par des serviteurs, des

coiffeurs, des tailleurs, des tisserands, des horlogers, des peintres, des précepteurs, des libraires, des militaires, des négociants, des industriels et même des nobles et des prêtres qui montraient quelque enthousiasme pour l'évolution des événements révolutionnaires en France. Les Portugais assimilaient le plus possible les innovations françaises. On sait que Pina Manique, l'Intendant-général de la Police, censurait les coiffures et les robes des dames à la manière de Paris et les souliers bouclés et le chapeau haute forme des hommes. Il a même prohibé l'usage de gants et de cocardes.

Il est possible que les Français résidents avaient donné une forte impulsion aux activités maçonniques aussi bien que divulgué, directement ou indirectement, les idées de la Révolution Française au Portugal, raison pour laquelle ils sont considérés avec une méfiance croissante par Pina Manique au moins jusqu'en 1804. Il y avait en fait quatre noyaux maçonniques très importants au pays: à Lisbonne, au Porto, à Coimbra et à Madère. En ce qui concerne le noyau maçonnique de Madère, on le considère plus d'origine anglaise, à cause du grand nombre d'anglais résidents dans l'île et parce qu'il était d'usage d'envoyer les fils étudier ou voyager en Angleterre d'où ils retournaient avec des idées nouvelles contre l'ordre établi. On sait que ce noyau a existé parce qu'en 1791, la reine D. Maria I a décidé que le gouverneur de l'île devait livrer au Saint-Office le nom de tous les maçons qu'il pouvait découvrir. "Pendant les séances de maçonnerie, les francs-maçons discutaient aussi les événements de l'époque, témoignaient du résultat de leurs lectures, parmi lesquelles figurait l'Encyclopédie, laissaient transparaître la fraternité, la tolérance et le culte de la raison et de la vertu, en liberté et sans préjugés anticléricaux."[140] En effet, malgré toutes les prohibitions papales, les loges intégraient aussi beaucoup de catholiques.

La réforme pombaline de 1772 avait aussi contribué à l'affirmation d'une nouvelle philosophie par sa demande de professeurs universitaires qui devaient travailler sous l'égide de la raison, de l'observation et de l'expérience, et par son appel à la créativité et à l'esprit critique chez les étudiants; il était prévisible que dans cette ambiance, l'idée d'un despotisme éclairé fut dépassée par les doctrines de pouvoir représentatif. À Coimbra, ainsi qu'en d'autres endroits, l'index des livres prohibés par la censure (le *Catálogo dos livros defesos no Reino)* était une référence pour le commandement des mêmes. Dans les réunions sociales, Voltaire était l'auteur le plus cité parmi ceux qui étaient compulsés. Même l'Académie Royale des Sciences de Lisbonne, protégée par le pouvoir, avait comme but le développement culturel, scientifique et technique du pays, la création d'une

---

140 RAMOS, L. A. O. (1988). p. 151.

nouvelle mentalité à construire sur les résultats de la recherche et de l'expérimentation, à partir de la raison, selon la pensée des sages et des philosophes, c'est-à-dire, des "encyclopédistes". Parmi ses associés, beaucoup de personnes illustres sont passées des Lumières au Libéralisme, sont devenues sympathisantes de la Révolution Française.

Alexandre Herculano, le plus grand théoricien portugais du Libéralisme considérait la liberté en tant qu'"une vérité de conscience", ou "fille aînée de l'Évangile". Contre le dogmatisme, le libéral défendait que l'on atteignait la vérité à travers la confrontation de points de vue; la discussion était la base de toutes les garanties et de toutes libertés. L'existence d'un texte constitutionnel signifiait la substitution d'un régime du passé par un autre qui témoignait d'un ordre juridique. Le pouvoir apparaissait alors sectionné, circonscrit et limité, étant le régime contre le pouvoir absolu; il acceptait toutefois le roi. Notre Libéralisme en même temps que de respecter la royauté, voulait établir les principales *libertés publiques,* à savoir, la liberté de pensée et de presse.

Les Invasions françaises et anglaises

Il existait alors une ambiance propice à l'installation des idées nouvelles de liberté, égalité et fraternité qui pouvaient supporter l'établissement d'un gouvernement de pouvoir représentatif. Mais en même temps, les événements révolutionnaires en France, parmi lesquels l'exécution de Louis XVI est le plus marquant, ont laissé tous les gouvernements européens appréhensifs. La reine du Portugal commença à donner des signes de problèmes de santé mentale à partir de 1792 et le prince D. João (plus tard, D. João VI) fut officiellement nommé prince régent en 1799. Il a voulu établir une alliance avec d'autres pays (l'Angleterre et l'Espagne) contre la France. Mais entre-temps, l'Espagne a signé un traité de paix avec la France, à Basileia, rendant la situation diplomatique portugaise de plus en plus difficile; en fait, la menace imminente d'une invasion existait dans le cas d'un refus de participation dans cette alliance. Une fois que le Portugal a préféré s'allier à l'Angleterre, il fallait se préparer à se défendre contre une invasion franco-espagnole.

Entre-temps, l'île de Madère a été "visitée" par une division navale anglaise avec 3 500 soldats, le 24 juillet 1801, commandés par le commodore Bowen. Les Madériens ont été surpris, mais ont reçu les Anglais avec la plus grande politesse et sérénité d'esprit. En fait, on a décidé de "procéder tranquillement au débarquement de la troupe auxiliaire que Son Altesse Royale Britannique envoie à cette Île en secours, au cas où elle serait attaquée par des

forces ennemies, s'il y avait la déclaration de guerre du Portugal contre la nation française et espagnole..."[141] Les Anglais sont restés jusqu'au 25 janvier 1802, disons plutôt tolérés par un sourd mécontentement du peuple. Ces troupes voulaient améliorer de plus en plus leurs conditions de casernement; c'est ainsi que le vieux bâtiment du Collège des Jésuites, transformé en Séminaire à partir de 1788, a été donné aux militaires anglais, malgré la protestation de l'Évêque. D'un autre côté, "les soldats, désireux de rentrer dans leurs foyers, relâchaient leur discipline, révélant un manifeste ennui dans le service."[142]

En 1806, Napoléon a décidé, par un décret signé à Berlin, le blocus continental et le Portugal a été naturellement intimé à y adhérer. Les ports devaient être fermés à l'Angleterre, les relations diplomatiques entre les deux états coupées, les Anglais résidants emprisonnés et tous leurs biens confisqués... Sans quoi, il y aurait une invasion du pays par l'armée franco-espagnole. C'est le général Junot, ambassadeur à Lisbonne en 1805 et donc un bon connaisseur du pays, qui a été chargé de la première invasion. Le prince régent D. João, informé de ce qui se passait, a embarqué avec la famille royale pour le Brésil, en faveur d'un plan qui visait protéger l'indépendance du gouvernement portugais; d'ailleurs il y avait une convention sécrète entre le prince D. João et le roi Georges III d'Angleterre qui déterminait le transfert de la monarchie portugaise au Brésil et la transformation de l'île de Madère en base militaire britannique.

C'est ainsi que le 24 décembre 1807, est arrivée à Funchal une flotte anglaise commandée par Samuel Hood et William Carr Beresford passant les îles de Madère et Porto Santo à la juridiction britannique. Le Palais de São Lourenço est devenu la résidence de Beresford et le drapeau anglais a été déployé dans toutes les forteresses de la ville. L'archipel de Madère est devenu ainsi domaine de Son Altesse Royale Britannique jusqu'au 18 avril 1808.

Si cette nouvelle idéologie est arrivée à Madère à travers les troupes anglaises, elle est arrivée au Continent à travers les Français. Presque en même temps, le gouvernement français s'installait au palais de l'Inquisition au Rossio (le 1er février 1808). L'Angleterre a alors envoyé un corps d'expédition militaire (Arthur Wellesley d'abord et William Beresford ensuite), afin d'aider les Portugais dans les combats (Roliça, Vimeiro) et dans la réorganisation de l'armée. D'autres invasions se sont succédées (conduites par le maréchal Soult en 1809 et le général Massena en 1810), accompagnées, d'autre part, de plans stratégiques de défense,

---

141 SARMENTO, T.-C. A. A. (1952). p. 150.

142 SARMENTO, T.-C. A. A. (1952). p.161.

Massena en 1810), accompagnées, d'autre part, de plans stratégiques de défense, comme, par exemple, le plan des trois Lignes de Torres Vedras.[143]

Le Constitutionnalisme au Portugal

La difficile situation économique portugaise a beaucoup contribué au renforcement de cette idéologie. En fait, en ce qui concernait le Continent, les invasions ont laissé une grande partie du pays démolie; l'agriculture et l'industrie vivaient une crise grave, accompagnée par l'instabilité du commerce extérieur. L'ouverture des ports du Brésil aux nations alliées[144] et la liberté industrielle qui lui était concédée (ainsi qu'à toutes les autres colonies)[145] constituaient un grand coup à l'économie métropolitaine. Il va de soi aussi que la propagande libérale a profité de cette situation. D'autre part, on accusait le roi d'abandonner le Portugal à lui-même, tenant sa cour au Brésil. Beresford était aussi critiqué parce qu'il commandait l'armée, au mépris des officiers portugais. En fait le pays s'est transformé dans une factorerie anglaise par le protectorat de Beresford et en même temps une colonie du Brésil par l'établissement de D. João VI à Rio de Janeiro.

C'est dans cette ambiance de mécontentement que, le 24 août 1820, a éclaté une révolution à Porto, organisée par une association sécrète (le *Sinédrio*), avec le but d'introduire dans le pays un système de gouvernement représentatif qui lui assurerait son émancipation politique et son autonomie sociale. Cette révolution a eu ses répercussions à Lisbonne, le 15 septembre suivant, se manifestant ensuite dans d'autres parties du continent. Quelques jours après, l'île de Madère s'apercevait de ces événements, quand un navire anglais, allant de Londres vers Rio de Janeiro, est arrivé au port de Funchal. Le 25 du même mois, le brigantin portugais *Providência* apportait des lettres et des journaux, informant de tous ces événements en détails.

On a su à travers une lettre écrite par le Gouverneur et Capitaine-Général Sebastião Xavier Botelho, que ces événements "n'ont fait aucune sensation ou commotion populaire" dans l'île et qu'il a pris toutes les mesures afin d'éviter toute forme d'altération de l'ordre public. Fin septembre, Xavier Botelho a reçu une

---

143 Dessiné par Wellington et ses ingénieurs, ce plan a consisté en une série de fortifications qui visaient la défense de Lisbonne, en profitant l'orographie caractéristique de la région de Torres Vedras.

144 Édit du roi du 28 janvier 1808.

145 Édit du 1 avril 1808.

communication officielle du Gouvernement Provisoire sur le nouvel ordre politique du pays. Peut-être motivé par la peur d'une contre-révolution, il s'est maintenu dans une attitude réservée. Entre-temps cette attitude du Gouverneur n'a pas été bien perçue parmi les partisans de la révolution de Porto qui ont écrit dans les mûrs des rues les plus centrales de la ville, incitant le peuple à la révolte et à la violence.

Une *Junta Provisional do Governo Supremo do Reino* a été élue afin de gouverner au nom du roi et de convoquer les Cortès qui prépareraient une Constitution. En même temps que l'analyse du projet des bases de la Constitution était faite, on légiférait sur divers sujets. C'est ainsi qu'ont été proclamées la liberté d'enseignement,[146] l'extinction du Saint-Office, la liberté de presse qui supprimait la censure, la réforme des *forais*, la réforme des corporations religieuses, etc.

Au Brésil la première réaction du déjà roi D. João VI a été de perplexité et d'hésitation. Jusqu'au mois de janvier, il ne s'est pas manifesté, mais l'agitation provoquée par un mouvement d'appui à la révolution portugaise, au Pará, l'a obligé à jurer la Constitution que les Cortès n'avaient pas encore décrétée.

C'est ainsi que l'attitude d'inertie de Xavier Botelho à Funchal a pris fin avec l'arrivée d'une lettre, le 23 janvier 1821, venue directement de la cour de Rio de Janeiro, qui certifiait que D. João VI avait reconnu le nouvel état des choses. Des manifestations de joie ont suivi et rapidement s'est préparé la proclamation solennelle qui a eu lieu le 28 du même mois. Au Largo da Fortaleza une énorme foule s'est rassemblée, à laquelle s'est jointe la troupe de la ville. Après un discours d'acclamation au Roi, aux Cortès, à la Constitution et au Suprême Gouvernement du Royaume, le Gouverneur, accompagné des autorités, des fonctionnaires civils et militaires, des personnes illustres et du peuple, s'est adressé à la Cathédrale afin de chanter un solennel *Te-Deum*, en présence du clergé. Tout de suite, déjà à l'Hôtel de Ville, s'est proclamé solennellement le nouveau système de gouvernement.

Au Brésil, D. João VI a reconnu qu'il ne pouvait plus se maintenir loin du royaume, et accompagné de presque toute la famille royale et d'une nombreuse suite, a abandonné le continent sud-américain où il était resté treize ans, laissant le prince D. Pedro, son fils, comme Régent. La flotte est arrivée à la rivière Tage le 3 juillet, dans le grand enthousiasme de la foule qui attendait le roi. Celui-ci s'est adressé immédiatement aux Cortès, où il a juré les bases de la Constitution.

---

146 Décret du 5 avril 1821.

Finalement, la Constitution étant élaborée, D. João VI l'a prêtée serment le 1er octobre 1822. La reine, D. Carlota Joaquina s'est refusée à le faire. C'est la Constitution de 1822, divisée en 6 chapitres qui déterminait les droits et les devoirs individuels des Portugais, et qui déterminait le territoire de la Nation, sa religion, sa forme de gouvernement et de dynastie. Sous-jacent à ce texte fondamental, résidait l'idée de bonheur, de prospérité, provenant de la possession de bénéfices. En fait, la Constitution explicitait clairement l'idée que le bien général et la prospérité constituaient un droit de l'individu; ces prérogatives réclamaient, à un niveau plus vaste, des obligations du côté des pouvoirs publics qui étaient à ce moment responsabilisés par la prospérité elle-même des citoyens. La Constitution étant faite et promulguée, se sont réalisées alors, en accordance avec elle, les élections générales en 1822.

L'île de Madère a été représentée par Dr. João Francisco de Oliveira, Pe João Manuel de Freitas Branco et Manuel Caetano Pimenta de Aguiar. La période à la suite de la Révolution a été très productive à Madère, du point de vue culturel. En termes littéraires, on en registre l'apparition de trois nouveaux genres à Funchal, peut-être sous l'influence française (le Journalisme, les Pamphlets Politiques et le Verbiage Parlementaire). Le *Patriota Funchalense* (1821) a été le premier périodique qui a paru à Funchal. Entre 1821 à 1829, il y avait à Madère 9 journaux et 4 typographies.[147]

Cependant la Constitution et le libéralisme n'ont pas apporté la soudaine prospérité que tout le monde attendait. L'indépendance du Brésil, proclamée par le prince régent D. Pedro quelques jours avant que son père ait juré la Constitution (le 7 septembre 1822), a porté un coup très lourd aux Portugais qui ont accusé les Cortès d'incurie. Le commerce ne s'est pas amélioré et l'agriculture a souffert une dévalorisation de plus en plus grande dans ses marchandises. La noblesse et le clergé, ayant perdu beaucoup de leurs privilèges, étaient mécontents. Les militaires et les fonctionnaires publics continuaient à recevoir leurs salaires en retard. Dans ce contexte, le parti contre-révolutionnaire s'est développé de plus en plus, grâce à la protection déclarée de la reine D. Carlota Joaquina. En effet, le Constitutionnalisme est mis en question avec la Révolte aux Trás-os-Montes (février 1823) et à Vila Franca de Xira (la *Vila-Francada,* mai 1823) à laquelle l'Infant D. Miguel, un autre fils du roi, s'est associé. D. João VI s'est adressé à Vila Franca et a proclamé l'élaboration d'une nouvelle Constitution. Ce fut la fin de la première période du constitutionnalisme portugais. Cependant, l'esprit de complaisance du roi n'a pas

147 Il y avait les journaux suivants: "O Pregador imparcial da Verdade, da Justiça e da Lei", "A Atalaia da Liberdade", "O Regedor", "Funchalense Liberal", "A Flor do Oceano", "O Defensor da Liberdade", "O Regedor-Filho", "O Periódico da Madeira" et "O Realista".

permis des mesures extrémistes anti-libérales que la contre-révolution absolutiste désirait en réalité. Le "miguélisme", l'absolutisme croissait tout de même, et un matin d'avril 1824 (l'*Abrilada*), le palais du roi fut entouré par des troupes qui ont acclamé D. Miguel, son fils. Ce mouvement dominé, le roi a essayé de renforcer son autorité par de nombreuses formules absolutistes traditionnelles.

Mais D. João VI est mort en 1826 et la question de l'héritage de la couronne a de nouveau fait surface. Le Conseil de Régence nommé par lui, quelques jours avant sa mort et présidé par une de ses filles, l'Infante D. Isabel Maria, a pris la décision de donner le royaume à D. Pedro, au Brésil. Le nouveau roi a confirmé la Régence et approuvé, le 29 avril 1826, la Charte Constitutionnelle. Beaucoup moins radicale que la Constitution de 1822, elle essayait de mettre la souveraineté du roi au-dessus de celle de la Nation, bien que sauvegardant les principes libéraux. Les grandes questions administratives, judiciaires et fiscales, qui n'avaient pas été encore réglementées, ont commencé alors à être abordées par la législation de Mouzinho da Silveira, publiée en 1832 essayant de séparer et réglementer les compétences des pouvoirs: l'administration appliquait les décisions politiques, la justice en tant que pouvoir indépendant, sous l'inspiration du modèle français, surveillait l'exécution de la loi et le fisc recueillait les recettes publiques. La Charte a abordé aussi le problème de la succession du Royaume, disant que par l'abdication de D. Pedro I, Empereur du Brésil, sa fille, D. Maria da Glória, princesse du Grão-Pará régnerait au Portugal après son mariage avec son oncle l'Infant D. Miguel. D. Miguel a juré la Charte à Vienne et a célébré ses fiançailles avec sa nièce, représentée par un diplomate portugais, en même temps qu'il était nommé régent du royaume par son frère D. Pedro.

Quand il est arrivé à Lisbonne il a été à nouveau acclamé comme roi absolu. Cinq mois plus tard, il a déclaré nuls tous les actes de D. Pedro, y compris la Charte Constitutionnelle. On a senti alors la réaction des constitutionnalistes: beaucoup d'entre eux avaient immigré à l'Angleterre. Les îles n'ont pas accepté cette nouvelle situation, mais l'île de Madère avait entre-temps été dominée par les forces miguélistes. L'île Terceira (aux Açores) s'est bien défendue et c'est là que s'est établi un gouvernement par intérim, reconnu par D. Pedro. Les émigrés en Angleterre y se sont adressés.

Au Brésil, autour de 1831, de graves agitations politiques ont obligé D. Pedro à abdiquer la couronne impériale en faveur de son fils de 5 ans, D. Pedro de Alcântara, et à retourner en Europe accompagné de sa seconde épouse, l'Impératrice D. Amélia et de sa fille D. Maria da Glória; il fallait défendre les droits de cette dernière.

Arrivant à l'île Terceira, le 3 mars 1832, il a pris la tête de la Régence. 7500 hommes ont laissé les Açores pour la ville de Porto. Les miguélistes se sont éloignés stratégiquement et les libéraux sont entrés dans la ville, D. Pedro étant reçu avec grande joie. Mais les absolutistes (miguélistes) étaient beaucoup plus nombreux (on les estime à 80000 hommes) et en bref ils ont entouré Porto, se maintenant ainsi pendant onze longs mois; les libéraux ont décidé alors de changer l'attention vers un autre point du royaume; une escadre de 2500 hommes, commandés par le duc de Terceira, s'est dirigé à l'Algarve, on a fait le débarquement en Alagoas, près de Tavira, et on a marché vers Lisbonne, les absolutistes étant mis en déroute. L'Europe commençait à reconnaître diplomatiquement le gouvernement de D. Pedro.

Après cette période de grande instabilité, comme nous l'avons vu, on peut penser que la victoire du libéralisme apporterait de la paix au Portugal, mais elle n'est pas arrivée pour autant. Le gouvernement de D. Maria II (D. Maria da Glória) a rencontré de sérieuses difficultés: en fait, la lutte civile est devenue une habitude; deux factions sont nées au sein du même libéralisme (les *Chartistes*, parti conservateur appuyant la Charte Constitutionnelle et les *Septembristes*, parti démocrate lié aux idéaux de la Constitution de 1822). En fait, la Révolution de Septembre 1836, a rétablit la Constitution de 1822. Du nouveau ministère ont fait part le Vicomte de Sá da Bandeira et Manuel da Silva Passos qui sera considéré comme le vrai chef du Septembrisme. Une des premières préoccupations de ce gouvernement a été toutefois de convoquer les *Cortes Gerais Constituintes* afin de faire une révision à la Constitution de 1822, en l'adaptant à la réalité politique de l'époque. On ne pouvait pas, d'ailleurs, oublier complètement toute la législation chartiste.

La Constitution de 1838 est sortie de cette tentative d'articuler les principes de la Constitution de 1822 avec quelques points de vue des Chartistes. Tout de même, beaucoup de mesures septembristes blessaient les principes des classes conservatrices. En novembre 1836, un mouvement révolutionnaire appelé *Belenzada* (la Garde Nationale en révolte s'est adressée à Belém où se trouvait la Reine) a été dominé par le Vicomte de Sá da Bandeira, nommé alors président du Conseil du nouveau ministère. En juillet 1837 est arrivée une autre révolte avec le duc de Saldanha et le duc de Terceira (cette circonstance a fait que le mouvement soit connue comme la *Revolta dos Marechais*).

Comme nous sommes en train de le constater, les ministères septembristes n'avaient aucune stabilité. La Constitution s'est maintenue inchangée, d'avril 1838 au mois de février de 1842, l'année où la Charte a été officiellement acclamée à Lisbonne sous la direction de Costa Cabral, ministre de la Justice et chartiste déclaré. Comme l'opposition au cabralisme était de plus en plus vive, D. Maria II a

nommé un autre ministre, le duc de Palmela (1846), lequel a annulé une grande part de la législation du gouvernement antérieur. Costa Cabral est sorti du pays... Le ministère était alors présidé par le duc de Saldanha (1846) lors d'une autre sublévation. La Convention du Gramido (29 juin 1847) a mis fin à cette lutte et le parti cabraliste est revenu au pouvoir. Costa Cabral à qui la Reine a donné le titre de Comte et plus tard de Marquis de Tomar, a assumé la présidence du Conseil (juin 1849). Le duc a abandonné Lisbonne, mais face à un mouvement antigouvernemental il est retourné dans la capitale triomphalement. Puisque l'on proposait de "régénérer" politiquement le pays, ce mouvement fut connu comme *A Regeneração.* Sa principale figure a été effectivement Fontes Pereira de Melo. Plus tard, deux nouveaux textes ont été ajoutés à la Charte: l'*Acto Adicional à Carta Constitucional da Monarquia* de 1852 et le *Segundo Acto Adicional à Carta Constitucional* en 1885.

Il s'agit bien évidemment d'un contexte de changement permanent et de grande instabilité gouvernementale, comme nous le démontre de façon magistrale la veine satirique d'Eça de Queirós:

> "Il y a beaucoup d'années que la politique au Portugal présente cet état singulier: Douze ou quinze hommes, toujours les mêmes, alternativement possèdent le *pouvoir,* perdent le *pouvoir,* reconquièrent le *pouvoir,* changent le *pouvoir*... le *pouvoir* ne sort pas de quelques groupes, comme un ballon que quatre enfants, dans les quatre coins d'une salle, jettent les uns aux autres, dans l'air, dans un bruit de rires. Quand quatre ou cinq de ces hommes sont au *pouvoir,* ces hommes sont, à l'avis de tous les autres qui n'y sont pas- les *corrompus*, les *dilapidateurs du trésor public*, la *ruine du pays*. Les autres, ceux qui ne sont pas au *pouvoir*, à leur avis et à l'avis de leurs journaux,- les *vrais libéraux,* les *sauveurs de la cause publique*, les *amis du peuple* et des *intérêts du pays* !
>
> Mais, chose notable! - Les cinq qui sont au *pouvoir,* font tout ce qu'ils peuvent pour continuer à être les *dilapidateurs du trésor public* et la *ruine du pays*, pendant le plus longtemps possible! Et ceux qui ne sont pas au *pouvoir*, se meuvent, conspirent, se fatiguent pour laisser d'être -le plus tôt possible- les *vrais libéraux,* et les *amis du peuple et des intérêts du pays* !" [148]

Ce même auteur devenait plus aigu dans sa critique quand il se référait à la composition du gouvernement de cette manière:

> "*Président du Conseil-* Marquês de Ávila e Bolama.
>
> *Ministre des Étrangers-* Marquês de Ávila e Bolama.
>
> *Ministre du Royaume* - Marquês de Ávila e Bolama.
>
> *Ministre des Finances* - Marquês de Ávila e Bolama sous le pseudonyme de Carlos Bento da Silva.
>
> *Ministre des Oeuvres Publiques* - Marquês de Ávila e Bolama, sous le nom sympathique de Vicomte de Chanceleiros.

---

148 QUEIRÓS, E. (1871). p. 61.

Ministre de la Justice- Marquês de Ávila e Bolama, sous l'anagramme de Sá Vargas.

Ministre de la Guerre - Marquês de Ávila e Bolama, sous la dénomination vraiment inexplicable de José de Morais Rego." [149]

L'accent sur l'Inspection: Une première phase

L'analyse du contexte, du point de vue essentiellement historique, met en évidence un climat d'effervescence et d'instabilité permanentes dans lequel les gouvernements se succèdent de façon météorique; cette situation a évidemment eu des répercussions au niveau des décisions prises concernant l'enseignement et l'éducation. En 1779, une année après la mort du Roi D. José I, est apparu une Réforme Primaire (du 16 août) qui a détruit toute l'organisation pombaline. Des 720 écoles qui existaient déjà à cette époque, plusieurs ont été fermées et les enseignants respectifs ont été les uns licenciés, les autres retraités avec la moitié du salaire. La gestion des autres écoles a été confiée à des religieux.

Selon Dr. Alves dos Santos, la victoire de l'obscurantisme ne pouvait être plus rapide ni plus complète. D'autre part, la répression des idées libérales était assurée premièrement par le *Tribunal da Real Mesa da Comissão Geral sobre o Exame e Censura dos Livros* [150] créé par la Reine D. Maria pour remplacer la *Real Meza Censória.* Au delà de l'examen et de la censure faits en conformité avec ce qui a été prescrit par la Bulle *Romanorum Pontificum*, ce Tribunal était aussi chargé de l'administration et de la direction des études des écoles mineures (primaires et secondaires) du Royaume et ses Domaines et du Collège Royal des Nobles. Il a été, de la même façon, chargé de recueillir et d'administrer les subsides littéraires.

Ce Tribunal a été supprimé sept ans plus tard parce que, selon la Reine, il ne réussissait pas à fonctionner. "Aux raisons et aux problèmes" qui avaient motivé la création de la *Real Meza Censória* et de la *Real Meza da Comissão Geral* s'est ajoutée "l'extraordinaire et terrible révolution littéraire et doctrinaire qui, dans ces dernières années et actuellement, a attenté si funestement aux opinions établies, divulguant de nouveaux principes et sentiments politiques, philosophiques, théologiques et juridiques, répandus et disséminés pour la ruine de la religion, des empires et des sociétés."[151] L'extinction de ce tribunal s'est alors imposée. La

---

149 QUEIRÓS, E. (1871). p. 64.

150 Charte de Loi du 21 juin 1787.

151 Tiré de GOMES, J. F. (1984). pp. 11 et 12.

censure a été restituée au *Tribunal do Santo Ofício da Inquisição,* à l'Évêque et à la *Mesa do Desembargo do Paço* (comme auparavant, avant le Marquis de Pombal); l'administration des subsides littéraires sont passées au Trésor et la direction de l'enseignement primaire et secondaire a été confiée à une *Junta da Directoria Geral dos Estudos e Escolas do Reino*, siégeant dans l'Université.[152] La Reine a communiqué au Recteur de l'Université, D. Francisco Rafael de Castro, le 17 décembre 1794, sa décision de transférer vers l'Université "l'inspection, le gouvernement et la direction" des études publiques des premières lettres et des humanités.

Les recettes des subsides littéraires étant entre-temps détournées de leur application originale, les ressources pour l'enseignement devenaient de plus en plus insuffisantes. À l'exception de la création de 21 écoles par la *Directoria,* peu de choses ont été faites dans la période de 1790 à 1820 en faveur de l'enseignement primaire. Bien sûr que dans le contexte de persécution et de combat idéologique que l'on a connu sous le règne de D. Maria I, il était normal d'avoir réduction des coûts et des investissements dans le domaine culturel et éducatif; de même, on n'attendait pas dans ces circonstances à préoccupations sur la formation de maîtres. L'accent est mis, comme nous l'avons vu, sur l'inspection et l'administration de l'enseignement.

L'Enseignement Mutuel: Une contribution anglaise

Du contexte décrit ci-dessus, nous avons eu l'opportunité de voir que la permanence des troupes françaises a contribué à la diffusion de la nouvelle idéologie qui transparaîtra dans les mesures éducatives prises plus tard. D'autre part, l'arrivée des renforcements de troupes anglaises, nos alliées, sur le Continent et particulièrement à Madère, comme nous l'avons constaté, a été aussi responsable de l'introduction au niveau de l'enseignement d'une nouvelle méthode pédagogique, connue comme *self-tuition,* largement divulguée en Angleterre par le "quaker" Joseph Lancaster.

Nous savons que Beresford, est resté au Portugal même après la fin des invasions françaises, en tant que Généralissime de l'armée portugaise. Cet Anglais, en fait, a eu l'idée de la création d'écoles des premières lettres dans les quartiers de l'armée portugaise, décidée par D. João VI, en 1815, afin d'élever le niveau culturel

152 Charte Royale du 17 décembre 1794.

de nos soldats; c'est également lui qui a fait, en tant qu'expert de ce nouveau système pédagogique, la proposition d'adoption de la méthode Lancaster ou d'Enseignement Mutuel, comme elle est plus connue, dans ces écoles militaires. Cette méthode d'enseignement de type "massif" est arrivée au moment idéal puisqu'elle accomplissait les aspirations gouvernementales d'élimination de l'analphabétisme dans un court délai de temps et sans trop de frais; dans une phase de reconstruction nationale après la Guerre Péninsulaire, il importait "d'éduquer beaucoup plus d'enfants en beaucoup moins de temps que ne le faisaient les méthodes traditionnelles: voilà le grand avantage de l'enseignement mutuel."[153] Déjà utilisée dans les Collèges de Jésuites, elle a alors été appliquée sur une large échelle, grâce à la démultiplication de la classe en n petites classes dirigées par les élèves les plus avancés. En octobre 1818, 55 écoles d'enseignement mutuel fonctionnaient au Portugal, spécifiquement créées pour les militaires portugais.[154]

À Madère, cette méthode n'a pas été introduite par l'Armée mais par Joseph Phelps, citoyen anglais qui a fondé l'École Lancasterienne en 1819. Le 21 décembre 1821, a été créée l'Association Destinée à Promouvoir l'Enseignement Mutuel de Funchal, qui organisait des bals et des souscriptions afin d'obtenir des fonds pour le soutien de l'école. Le directeur de la "Leçon" de l'enseignement mutuel qui appartenait à ladite Association, disait en 1827: "Cette école a eu dès son ouverture en 1823, 275 élèves et elle en a maintenant 78 et la possibilité d'en accueillir 305. Il faut dire que le terrible instrument appelé "férule" est interdit dans cette école, où l'on réussit les mêmes ou de meilleurs résultats par des moyens plus doux et en même temps plus respectueux de l'amour-propre des élèves".[155] Il y avait aussi une autre école destinée aux petites filles respectant les mêmes principes et fondée par Madame Blackburn et Madame Phelps.

L'Enseignement Mutuel et la Formation des Enseignants

Pourquoi est-ce que je considère nécessaire de faire référence à ce fait ici? Parce qu'il constitue le premier pas vers la formation des enseignants, en tant que système formalisé. João Crisóstomo do Couto e Melo, Directeur de ces écoles, a commencé à se préoccuper de la préparation des étudiants plus avancés, c'est-à-

---

153 NÓVOA, A. (1987). p. 325.

154 Régiment d'Infanterie, de Cavalerie et d'Artillerie, Bataillons de Chasseurs, Garde Royale de la Police, Brigade Royale de Marine, Arsenal de l'Armée, Dépôt Général de Cavalerie et Fabrique Royale de la Corderie.

155 SILVA, Pe F. A. et MENESES, C. A. (1965). p. 212.

dire, des enseignants; ceux-ci étaient déjà sévèrement sélectionnés, au travers de concours qui évaluaient leur savoir et leur comportement moral. Mais le besoin de normaliser, d'uniformiser l'enseignement pour les 55 écoles existantes en 1818 devenait de plus en plus fort. C'est la raison pour laquelle s'est installée une école de préparation des enseignants à l'enseignement mutuel.

L'École Normale de Lisbonne a ainsi commencé le 1er mars 1816, à Belém, dans le *Quartel da Guarda de Corpo*, peut-être la première spécifiquement consacrée à la formation des enseignants. L'expression "École Normale" avait été importée de France, visant la "normalisation" de l'enseignement dans tout le Royaume. "Avant la création des Écoles militaires par L'Enseignement Mutuel en France, Autriche et Russie, Votre Majesté avait déjà fondé à Lisbonne une École Normale pour l'habilitation des enseignants des Écoles des Corps de sa Valeureuse Armée. Ce fut la première fois que, chez nous et peut-être dans toute l'Europe, on a vu former des enseignants..."[156] Bien que le fonctionnement de cette École n'était que temporaire (elle a été fermée en 1818 après avoir préparé 81 enseignants primaires pour l'enseignement dans les Écoles de l'Armée), elle a déterminé toutes les tentatives postérieures d'organisation d'un système de formation des enseignants en ce qui concerne cet aspect: les Écoles Normales seraient créées afin de diffuser une méthode particulière d'enseignement parmi les enseignants déjà en exercice. Dans ce cas, elle a servi à la diffusion de la méthode de l'enseignement mutuel.

Un nouveau discours pédagogique

Avec la fin de l'Ancien Régime après la Révolution de 1820, les libéraux ont changé le discours pédagogique en termes de défense d'une éducation populaire de base, contrôlée par l'État et qui permettait l'accès des différentes classes sociales à l'école.[157] Pour ce qui est de l'instruction, la *Constituição Política* déterminait ce qui suit:

"Article 237. Dans tous les endroits convenables du royaume, il y aura des écoles suffisamment dotées où l'on enseigne la jeunesse portugaise des deux sexes à lire, écrire et compter, et le catéchisme des obligations religieuses et civiles."

"Article 238. Les établissements actuels d'instruction publique seront réglementés à nouveau et d'autres seront créés dans les lieux où ils sont nécessaires pour l'enseignement des sciences et des arts."

---

156 COUTO E MELO. (1822), cité par CARVALHO, R. (1986). p. 531.

157 La Résolution du 28 juin a assuré l'Enseignement Primaire à tous les citoyens.

"Article 239. Tout citoyen est libre d'ouvrir des leçons (des écoles) pour l'enseignement public à condition de répondre par les abus que cette liberté puisse gérer."

L'obligation scolaire, la gratuité et la liberté de l'enseignement ont été les trois grandes lignes de force à supporter, en termes juridiques un système d'instruction publique construit sur la triade *liberté, égalité et fraternité*, bien que, à elles seules, elles ne réussissaient pas à changer les taux très bas d'enfants scolarisés, surtout originaires des couches sociales les plus défavorisées.

De toute façon, si l'on voulait mettre en pratique ce nouveau discours pédagogique, il fallait avoir un corps enseignant compétent et qualifié, il fallait commencer à envisager la formation des enseignants d'une autre façon. Ayant en vue la nomination de João Jozé Le Cocq comme Directeur d'une École Normale, le roi lui demande d'aller à Paris, en 1822, afin de mieux apprendre la pratique de cette méthode. À son retour au pays, l'École Normale de Belém a été ouverte: celle-ci fut la deuxième expérience d'Enseignement Normal au Portugal ayant toutefois une vie très éphémère (1824-1828 et 1835-1835). De la même manière que la tentative précédente, cette École a visé la diffusion de la méthode de l'enseignement mutuel parmi les enseignants en exercice. Ces enseignants avaient la priorité dans les concours aux classes royales.

Malgré toutes les réformes pédagogiques notoires introduites par la Révolution de 1820, nous savons déjà qu'elle n'a pas réussi à se maintenir. La liberté d'enseignement, par exemple, fut, presque tout de suite, remise en cause après la Vilafrancada. Le décret du 18 décembre 1823 "abolit la liberté d'enseignement afin de ne pas transmettre aucune doctrine contraire aux bons mœurs et aux principes des Gouvernements". À la fermeture de toutes les écoles libres, a succédé la fermeture de plusieurs écoles officielles; d'autre part, les lois de 1824,[158] annulant celles de 1820, 1821 et 1822, ont interdit la liberté de presse, rétablissant la censure antérieure et déclarant en vigueur divers décrets annulés par la Révolution. Bien que la Charte Constitutionnelle plus tard (1826) allait prescrire parmi les droits civils et politiques, "l'instruction primaire gratuite à tous les citoyens", elle n'a pas réussi à rétablir la liberté d'enseignement telle que proclamée en 1820.

---

158 Décrets du 6 mars et du 30 juillet 1824.

Les reflets de l'Absolutisme sur l'Éducation

La proclamation de D. Miguel comme roi (le 25 avril 1828), a mené le pays à vivre pendant six ans un régime absolu avec des répercussions dans le domaine de l'éducation. Une des premières mesures du nouveau gouvernement a été la fermeture de l'unique École Normale pendant les six ans au cours desquels le régime s'est maintenu. L'action gouvernementale des absolutistes a alors été à nouveau dirigé vers l'inspection plutôt que vers la formation. La vie professionnelle et personnelle des enseignants était rigoureusement analysée afin de découvrir leurs tendances politiques. Plusieurs enseignants ont été éloignés de la profession de cette façon. L'avis du 4 mars, par exemple, signé par l'Évêque de Viseu[159] a suspendu les enseignants qui manifestaient des tendances libérales "parce qu'ils ne peuvent pas continuer à enseigner à la jeunesse, mettant en péril les saines opinions et bonnes coutumes à la jeunesse." On confia à la *Directoria dos Estudos* la mission odieuse de faire une enquête pour découvrir ceux qui professaient des idées nouvelles ou tout du moins étaient soupçonnés de les avoir.[160]

D'autre part, des centaines d'écoles primaires ont été fermées. En fait, alors qu'en février 1829 il y avait dans le royaume 939 écoles pour le sexe masculin et 25 pour les filles, en mars suivant, la *Junta* a déclaré que 600 étaient déjà suffisantes et a ordonné d'en fermer 339, afin d'économiser. Les nominations à de nombreuses places vacantes ont été suspendues. Les collèges de Porto[161] ont également été fermés et les autorités ont recommandé de réduire les dépenses pour l'instruction primaire, "à cause de l'exiguïté des fonds qui leur étaient destinés."[162] On permettait au clergé d'exercer le magistère indépendamment de concours. D. Miguel a réintroduit la Compagnie de Jésus au Portugal,[163] par le décret de 30 août de 1832, sans que ces religieux aient le droit de retrouver leurs anciens biens, propriétés, privilèges ou prérogatives. De toute façon, la direction du célèbre Collège d'Arts de Coimbra a été rendue aux Jésuites.

---

159 Pendant le gouvernement absolutiste de D. Miguel, la direction des écoles a été confiée au *Reformador Geral dos Estudos do Reino e seus Domínios*. D. Francisco Alexandre Lobo. L'Évêque de Viseu a été nommé à cette charge par un Édit du Roi du 2 août 1828, selon l'étude de GOMES, J. F. (1984).

160 Résolution du 20 février 1829.

161 Résolution du 12 septembre 1828.

162 Résolution du 20 février 1829.

163 Après avoir demandé la permission au Pape Pie VII.

Presque un demi siècle après la Loi de 1772 qui a créé deux écoles primaires pour Funchal, cette ville comptait, en 1821, seulement sur 4 écoles publiques des premières lettres plus 2 écoles particulières d'enseignement mutuel. Machico, Santa Cruz, Ponta do Sol, Calheta, Campanário, São Vicente et Porto Santo continuaient à ministrer l'enseignement primaire dans les mêmes écoles crées en 1772 et 1793 (les trois dernières). C'est-à-dire, le nombre d'écoles s'est maintenu le même. On peut alors affirmer que ni pendant la brève période de la révolution libérale, ni pendant le régime absolutiste qui a suivi, l'enseignement primaire à Madère ne s'est développé.

Le développement de l'Enseignement Populaire

On ne peut pas dire qu'à partir de la chute définitive du régime absolutiste et du rétablissement du gouvernement constitutionnel (par la Convention d'Évora-Monte, en 1834) le pays soit rentré dans une période de calme social. La nation, appauvrie par la guerre civile, a dû faire face aux exigences des partis dans une série de révolutions et contre-révolutions. Mais c'est vrai aussi que, à cette époque de liberté relative, l'enseignement populaire, méprisé par le régime précédent, a réussi à entrer dans une phase d'un certain développement. Rodrigo da Fonseca Magalhães, en tant que Ministre du Royaume (département qui s'occupait de l'instruction) a focalisé son attention sur l'enseignement primaire de façon très originale pour l'époque; au travers de deux décrets presque simultanés (11 août et 7 septembre 1835), c'est-à-dire, la Réforme de 1835, il a essayé de faire d'une pierre deux coups.

Premièrement, il a préconisé la réforme de l'instruction primaire avec le *Regulamento Geral da Instrução Primária.* Cette Réforme est connue comme "la première grande réforme du Constitutionnalisme en matière d'instruction et la plus parfaite et la plus complète depuis celles de Pombal."[164] Les principes de la liberté, l'obligation, la gratuité et la généralisation de l'enseignement exigeaient des changements radicaux dans l'administration de l'enseignement. Alors, tous les citoyens avaient le droit d'ouvrir une "Leçon" publique à condition d'avoir de bonnes mœurs, ce qui voulait dire, d'adhérer à la Charte Constitutionnelle; l'instruction primaire était accordée "gratuitement[165] à tous les citoyens en écoles

---

164 PELICO FILHO, S. (1923). p. 155.

165 "À l'obligation imposée par la Charte Constitutionnelle au Gouvernement de donner à tous les citoyens l'Instruction Primaire, correspond l'obligation des parents de famille d'envoyer leurs enfants dans les Écoles Publiques, lorsqu'ils ont sept ans, sans empêchement physique ou

publiques"; un réseau d'écoles a été créé, dans tout le pays, à la charge des municipalités (l'État les appuierait financièrement dans les cas d'impossibilité manifeste de leur part); le même décret déterminait le *curriculum* de l'enseignement primaire: "L'instruction primaire comprend la lecture, l'écriture et les éléments de Grammaire Portugaise, Arithmétique, Dessin linéaire, Civisme, Morale, Religion, Droit politique et quelques notions d'Histoire et de Géographie" (article 1.)[166] Il déterminait aussi l'adoption de la méthode lancastérienne, plus connue sous le nom d'enseignement mutuel.

Deuxièmement il a déterminé l'ouverture de deux Écoles Normales Primaires, une à Lisbonne et l'autre à Porto, destinées à la formation des enseignants (du sexe masculin) de ces deux villes, prévoyant la création d'autres écoles dans les capitales des districts; les écoles féminines ont été objet d'une autre réglementation légale. À tous les enseignants en exercice de l'enseignement primaire et à tous les futurs Directeurs des Écoles Normales fut prescrit l'obligation de fréquenter ces deux écoles. Afin de faire prévaloir cette mesure, tous les enseignants formés par les Écoles Normales auraient le droit d'avoir une maison où habiter, des salaires accrus (qui seraient de 200 mille royaux annuels pour un Enseignant adjoint dans un petit village, jusqu'à 400 mille à Lisbonne), et une retraite avec un salaire complet pour ceux qui avaient accompli 25 ans de bons services.

On vivait à ce moment-là, comme nous sommes en train de le constater, un climat de plus grande considération pour les enseignants, avec des préoccupations majeures de les ennoblir face à la société. Certaines positions écrites en témoignent: c'est le cas de l'éditorial d'octobre 1835, écrit par António d'Oliveira Marreca, directeur du *Jornal Mensal d'Educação*, première revue spécifiquement consacrée aux questions éducatives: "Les maîtres, surtout quand il s'agit de bâtir les fondements de l'éducation publique, sont essentiels: à quoi bon des méthodes parfaites, si les maîtres sont incompétents?"[167]

À la même date, s'est éteinte la *Junta da Directoria Geral dos Estudos,* remplacée par un *Conselho Superior da Instrução Pública,* (de durée éphémère) siègeant à Lisbonne et chargé de la direction de tout l'enseignement et de toute

---

moral..." (Titre VII, art. 1.) "Il est de la compétence de la municipalité et des Curés de veiller à ce que les parents accomplissent cette importante obligation..." (Titre VII, art. 1., §1.)

166 *Diário do Governo* n° 241, du 10 Septembre 1835.

167 Cf. NÓVOA, A. (1985). pp. 14-15.

l'éducation publique. Ce Conseil, dont le Président était le Ministre et Secrétaire d'État des Affaires du Royaume, devait consulter directement le Gouvernement sur la nomination des enseignants pour toutes les disciplines des Universités, Académies, Collèges, Lycées, Écoles Générales et Instituts spéciaux; sur les gratifications ou prix pour les étudiants et les enseignants, sur les jubilés et retraites, suspensions et démissions des enseignants publics; sur les méthodes d'enseignement et l'adoption de compendiums et d'autres livres classiques; sur la création et l'établissement d'écoles nouvelles et d'autres instituts d'éducation publique (Article 5).

La Révolution de Septembre a mis Passos Manuel au pouvoir. L'instruction primaire a été à nouveau réformée, avec la Réforme de 1836, le *Plan de l'Instruction Primaire,* (Décret du 15 Novembre 1836). Selon l'avis de plusieurs auteurs, elle est inférieure, à quelques égards, à la Réforme de 1835: elle a écarté le système de décentralisation de Rodrigo da Fonseca Magalhães; le *Conselho Superior de Instrução Pública* a été remplacé par un Conselho Geral Director do Ensino Primário e Secundário (1836-1843), siégeant à Coimbra, auprès de l'Université (l'enseignement secondaire[168] et supérieur[169] ont été aussi envisagés); d'un autre côté, la gratuité n'était pas concrètement mentionnée dans cette réforme; les difficultés économiques que le pays traversait ne lui permettaient pas d'augmenter de beaucoup le salaire des enseignants.

De toute façon, cette Réforme a déterminé, à nouveau, l'obligation scolaire, a confirmé la retraite des enseignants, a augmenté le cadre des

---

168 Au niveau de l'Enseignement Secondaire on a décrété la création de lycées nationaux (résultants de la fusion des Écoles Royales avec le Collège des Nobles) dans toutes les capitales de district. Nous ne pouvons pas oublier non plus que le Lycée de Funchal a été créé en 1836. On y enseignait en plus des études classiques, les disciplines considérées modernes, comme les langues française et anglaise, la physique, la chimie, l'histoire naturelle, etc.

169 En ce qui concerne l'Enseignement Supérieur, Passos Manuel a augmenté le nombre des disciplines de chaque Faculté: le Droit (résultant de l'union des Facultés de Lois et des Canones), la Médecine, la Philosophie, les Sciences et la Mathématique. En remplacement du Collège des Nobles a été organisée l'École Polytechnique de Lisbonne (embryon de la future Université de Lisbonne), installée dans le même bâtiment. L'Académie Polytechnique de Porto a pris la place de l'Académie de Marine et de Commerce. Contre le monopole de Coimbra ont été créés aussi le Conservatoire Général d'Art Dramatique (défendu entre autres par Almeida Garrett), l'Académie des Beaux-Arts et l'Académie Portuense des Beaux-Arts. Le Décret du 29 décembre 1836 a aussi créé en chacune des capitales des districts une École Médico-chirurgicale; mais seulement la *Portaria* du 16 janvier 1837, adressée à l'administrateur général du district a mis en exécution les dispositions du décret, donnant naissance à l'École Médico-Chirurgicale de Funchal. Elle a été fermée cependant par le Décret du 11 novembre 1910.

disciplines,[170] a pris soin de l'éducation physique des élèves et a jeté les bases d'une inspection scolaire, bien qu'imparfaite. Le même décret a déterminé la création, en chaque capitale de région administrative, d'une École d'enseignement mutuel qui fonctionnait aussi comme École Normale (Les Écoles Normales d'Enseignement Mutuel). 14 Écoles ont ainsi été ouvertes en 1839, à Lisbonne, Porto et Coimbra; en 1840, à Castelo Branco, Guarda, Vila Real et Viseu; en 1841, à Braga et Bragança; en 1842, à Beja, Portalegre, Santarém et Viana; en 1843, à Faro. De nouveau, comme nous le voyons, il s'agit d'une association entre l'enseignement normal et la diffusion d'une méthodologie déterminée d'enseignement, l'enseignement mutuel.

Toutefois l'un des objectifs a été subverti par l'autre, parce que les Écoles de formation se transformaient de plus en plus en Écoles d'Enseignement Mutuel, c'est-à-dire, en Écoles Primaires tout à fait modèles, mais qui ont mérité les critiques de Luiz F. Leite parce que: "Les Écoles Normales d'Enseignement Mutuel, fonctionnant sous forme d'externat, n'étaient pas satisfaisantes en tant qu'Écoles Normales, dont la mission n'est pas entièrement accomplie par l'exercice pratique de processus didactiques. [...] S'il ne s'agissait que de faire apprendre aux candidats les disciplines qu'ils devront enseigner, les Écoles Normales seraient inutiles; il suffirait de bonnes Écoles Primaires."[171] La contribution de ces Écoles à la formation des enseignants portugais n'a donc pas été déterminante.

Passos Manuel a donné sa démission, en mai 1837, dans une période de conflit permanent au cours de laquelle les gouvernements avaient naturellement une vie très éphémère... Avec ce que l'on appelle la "Révolution des Maréchaux" (Rodrigo da Fonseca, Saldanha et Terceira), les "vingtistes" se sont divisés en "modérés" et "extrémistes"; "une nouvelle Constitution était demandée, moins

---

170 Le curriculum (*Diário do Governo* n° 274, du 18 Novembre 1836) avec quelques légères altérations:

"L'instruction primaire comprend:

§ 1. Les arts de lire, écrire et compter.

§ 2. Le Civisme, la Morale et la doctrine chrétienne.

§ 3. Principes de Grammaire Portugaise.

§ 4. Brèves notions d'Histoire, de Géographie et de Constitution.

§ 5. Dessin linéaire.

§ 6. Exercices de gymnastique appropriés à l'âge (article 1.)

171 Discours fait par le directeur de l'École Normale de Marvila, Luiz Filipe LEITE, lors de l'inauguration de cette école, le 21 avril 1862, transcrit in *Boletim Geral de Instrucção Pública*, n° 13, 30 avril 1862, pp. 185-195.

radicale que celle de 1822 et moins favorable à la Couronne que celle de 1826." [172] C'est ainsi que la Constitution de 1838 est née, réaffirmant "l'instruction primaire et gratuite" (Titre III, article 28) parmi les droits et garanties des Portugais.

À Madère aussi, la liberté d'enseignement, rétablie à nouveau par le gouvernement constitutionnel après son abolition par le gouvernement absolutiste, a permis l'apparition d'écoles privées et publiques (fussent-elles officielles de l'État ou créées par les conseils municipaux). Le Conseil Municipal de Funchal a créé les Écoles pour garçons de S. Roque, S. Martinho et S. Gonçalo, le 14 mai 1841. En 1845 et 1846 il s'est engagé dans l'éducation des filles avec la création d'une École pour filles à St°. António (12. 05. 1845), d'une École pour filles à S. Roque (02. 10. 1845) et des Écoles pour filles de S. Martinho, Monte, S. Gonçalo et Stª. Maria Maior (02. 12. 1846). La Société des Écoles Enfantines, une organisation privée, a ouvert une École pour l'Enfance Abandonnée (*Escola da Infância Desvalida*) en 1834. En bref, de 1834 à 1848, ont été créées 33 écoles publiques à Madère (4 par l'État et les autres par les municipalités).

En 1843, la Chambre des Députés a insisté à nouveau sur l'idée de transférer à Lisbonne la Direction des Écoles (une idée déjà défendue par Rodrigo da Fonseca Magalhães en 1835), avec l'ancien nom de *Conselho Superior de Instrução Pública* (1844-1859), sous la présidence du Ministre et Secrétaire d'État des Affaires du Royaume; mais cela a provoqué une forte réaction de la part de l'Université de Coimbra et le Gouvernement (d'António Bernardo de Costa Cabral, le Comte de Thomar) a cédé au moins en ce qui concerne le siège de Coimbra, maintenant cependant le Recteur comme Vice-Président du Conseil.

Ce même gouvernement a déterminé un nouveau remodelage de l'enseignement populaire. Le décret du 20 septembre 1844 (la Réforme de 1844) a divisé l'enseignement primaire en deux degrés (élémentaire et complémentaire).[173] D'autre part, l'obligation scolaire (de 7 à 15 ans) a été renforcée:

---

172 CARVALHO, R. (1986). p. 576.

173 "Le premier degré doit comprendre les matières suivantes:

Lire, écrire et compter;

Principes généraux de Morale;

Doctrine chrétienne et Civisme;

Exercices grammaticaux;

Principes de Chorégraphie et Histoire Portugaise.

Le second degré comprend, en plus des sujets du premier degré:

Grammaire portugaise;

Dessin linéaire;

"§ unique. Ceux qui n'accomplissent pas ce devoir seront successivement avertis, intimés et réprimandés par l'administrateur de la municipalité, et finalement, mis à l'amende, de 500 à 1000 royaux."

L'article 17 a déterminé que "le gouvernement est autorisé à organiser, le plutôt possible, les Écoles Normales des Districts de Lisbonne et de Porto" déjà créées par Rodrigo da Fonseca de Magalhães avec le but de former les enseignants nécessaires. Mais toutes ces intentions n'ont pas laissé d'être projets. Les Écoles ne fonctionnaient pas, malgré la publication en 1845 d'un "Règlement de l'École Normale Primaire du District de Lisbonne" et de la visite de la famille royale à Belém afin de jeter la première pierre du bâtiment de l'École Normale.

La Méthode Portugaise et la Formation des Enseignants

Plus au moins à cette époque, une méthode d'enseignement a commencé à s'installer au Portugal. D'abord mise à l'épreuve à S. Miguel, Açores, par António Feliciano de Castilho, sa première version est appelée *Méthode de lecture rapide.* Castilho a retiré du système de Lemare[174] l'idée de mémorisation des lettres à travers des figures qui conservaient leur forme et leur son. Mais les valeurs soniques un peu dénaturées chez Lemare, sont apparues pures ici.[175]

Voyons comme la diffusion de cette méthodologie d'enseignement a été aussi fortement liée à la formation des enseignants. Dans une lettre au Roi D. Luis, António Feliciano de Castilho a présenté sa doctrine pédagogique, en la confrontant

---

Géographie et Histoire Générales;

Histoire Sacrée de l'Ancien et du Nouveau Testament;

Arithmétique et Géométrie avec application à l'industrie;

Écritures.

§ unique. Les deux degrés peuvent comprendre d'autres sujets d'instruction, en fonction des désirs du Gouvernement" (article 1°).

174 Pierre Alexandre Lemare, né dans le Jura en 1766, a été philologue, humaniste, physicien, médecin, politique (adepte du mouvement républicain français) et pédagogue. Castilho disait: "À Monsieur Lémare appartient... la gloire de l'invention. Mais, profitant de l'idée fondamentale, je n'ai fait qu'une application de ce qui existait déjà à notre langue; il a été nécessaire de le refaire, de créer presque tout à nouveau... À chacun son dû. Monsieur Lemare a eu l'indiscutable gloire d'être le premier." CASTILHO, J. (1932). p. 76.

175 Tout de même, l'idée de dépouiller chaque lettre de sa vieille dénomination, c'est-à-dire, de retirer au F le nom d'*Efe*, au R celui d'*Erre*, venait des anciennes grammaires de l'Abbaye de Port-Royal.

avec la pratique scolaire de ce temps-là: "Les misérables innocents voient l'école comme une geôle et un exil; l'enseignant comme un juge passionné et un bourreau; l'enseignement comme un chaos; ils fuient des bancs de l'école toutes les fois qu'ils le peuvent; ..." [176] "Entrons dans une vieille école. On a immédiatement un sentiment de répugnance, de terreur, de réprobation instinctive, d'exécration involontaire, en voyant dans cette place étroite, mal aérée, pas toujours bien éclairée, disgracieuse, fétide, une bande d'innocents condamnés à l'immobilité, au silence, à l'étonnement stupide, sur des bancs durs et sans appui, comme ceux des galères, avec les jambes penchées, les yeux automatiquement figés sur l'indéchiffrable et odieuse énigme d'une page; ceci face à un enseignant antipathique, si captif, si disgracieux comme eux, alternativement tyrannisé et tyran, et dont les côtés se remplissent des blasons millénaires de l'enseignement qui n'est pas normal, les instruments de douleur et de honte, les impuissants auxiliaires de son impuissance: la baguette, la férule, les oreilles d'ânes." [177]

Par contre, il faisait référence aux deux avantages de sa méthode: le rythme et la simultanéité de l'enseignement. "Sans le rythme rigoureux, extrêmement ponctuel, on n'obtiendra jamais la simultanéité de l'enseignement; et la simultanéité de l'enseignement c'est le premier acte de foi dans le credo sacro-saint de l'instruction populaire et universelle. L'enseignant doit être constamment présent à tous les élèves; et tous les élèves constamment présents pour leur instituteur. Les ouïes de cent disciples doivent former un seule ouïe; leurs cent voix une seule voix; leurs cent pensées, une seule pensée; tous leurs regards une seule vue." [178] Ce discours passionné pour un enseignement qui soit efficace pour les grandes multitudes a réussi à gagner l'adhésion du Conseil Supérieur d'Instruction Publique qui a approuvé en 1850 la *Méthode de Lecture Rapide* à laquelle on a aussi donné le nom de *Méthode Portugaise*. [179]

Castilho est devenu le seul homme capable de mettre sur pied le projet de formation des enseignants, étant de cette manière invité à diriger l'École Normale Primaire de Lisbonne, par la *Portaria* du 2 décembre de cette année 1850 qui a fixé ce qui suit: "Que Monsieur António Feliciano de Castilho soit invité à accepter la charge de Directeur de l'École Normale Primaire de Lisbonne, créée par le décret

---

176 CASTILHO, J. (1932). p. 84.

177 CASTILHO, J. (1932). p. 94.

178 CASTILHO, J. (1932). p. 96.

179 La *Méthode Portugaise* n'était pas seulement une méthode de lecture, parce qu'elle contenait aussi des prescriptions pour l'enseignement de l'écriture et du calcul et de l'écriture des chiffres et des nombres.

avec force de Loi du 20 septembre 1844 et organisée par le Règlement du 24 décembre 1845, pour la formation et l'habilitation de bons enseignants de l'Enseignement Primaire; ... Que le même Monsieur soit autorisé à enseigner tout de suite la *Méthode de Lecture Rapide* à l'École élémentaire de la Casa-Pia de Lisbonne, laquelle, étant fréquentée par quatre cents élèves, doit servir, aux termes du Règlement, aux exercices d'Enseignement Pratique de l'École Normale; Que les salles du Lycée National de Lisbonne, dans toutes les sections respectives, après avoir terminés les exercices ordinaires de cet établissement, soient ouvertes à Monsieur Castilho afin qu'il y donne ses leçons de lecture à toutes les personnes qui veulent les écouter, et aux enseignants d'Enseignement Primaire qui veulent y participer". Mais il n'a pas accepté ces conditions et a préféré continuer avec son "Colégio do Pórtico" installé au palais des Machadinhos, désignant une personne pour le remplacer.

Ce fut Luiz Filippe Leite, qui avait 23 ans seulement en 1851, mais déjà enseignant effectif de langues française et anglaise au Lycée National de Ponta Delgada; complètement inconnu à Lisbonne, il a été son auxiliaire enthousiaste dans les campagnes scolaires aux Açores. Après une expérience avec 24 élèves-maîtres, Luiz F. Leite a présenté, en 1853, un projet de "Règlement de l'École Normale Primaire du District de Lisbonne" qui n'a pas apporté de grandes innovations par rapport au Règlement de 1845. Mais selon A. Nóvoa, "trois points méritent d'être relevés: la définition de règles d'accès spéciales pour les enseignants en exercice; la proposition d'ouvrir un cours normal pour les étudiants du sexe féminin; et l'adoption du régime d'internat." [180]

De toute façon, malgré le refus de Castilho d'accepter cette charge honorifique, la formation des enseignants, à cette époque, ne peut pas être séparée de son nom et de la Méthode Portugaise. Il s'est battu pour la fixation d'un certain délai pour l'ouverture annuelle des Cours Primaires, comme on le faisait déjà pour l'instruction secondaire et supérieure. Plus tard, comme Commissaire Général de l'Instruction Primaire, il a proposé au gouvernement un autre Cours Normal pour la généralisation de la *Méthode* (inauguré le 8 novembre 1853, à Lisbonne). Tous les enseignants étaient invités à assister à une leçon pratique par jour: celle de la rue des Calafates, à l'Asile pour l'Enfance Abandonnée. Dans cette école, il a eu l'honneur d'avoir parmi l'assistance attentive, sans se faire annoncer et s'asseyant sur les bancs de l'école, deux personnalités: la Duchesse de Bragança et Impératrice du Brésil et la Reine du Portugal, Maria II. Pour le Cours Normal à Leiria il a aussi reçu l'appui du Gouvernement: "Tous les enseignants publics du District qui

---

180 NÓVOA, A. (1987). p. 431.

viennent au Cours Normal, ne perdront pas leur salaire." a décidé le Secrétaire Général de Leiria, D. António da Costa.[181] Des 39 enseignants de sexe masculin du District de Leiria, 31 ont assisté au cours. Après cela, un Cours a été ouvert à Coimbra.

On peut avoir une idée du *curriculum* de ces Cours à travers leur nom complet: "*Cursos normaes de leitura e escripta pelo methodo Castilho, arithmetica, e escripturação commercial, grammatica e lingua portugueza, princípios geraes de historia e geographia, historia e chorographia portugueza em particular, doutrina christã, moral, civilidade, e desenho linear.*" C'est-à-dire, "Cours Normaux de lecture et d'écriture par la méthode Castilho, arithmétique, et écritures commerciales, grammaire et langue portugaises, principes généraux d'histoire et de géographie, histoire et chorégraphie portugaise en particulier, doctrine chrétienne, morale, civisme, et dessin." Dans ces Cours, il faisait l'apologie de cette méthode, démontrant comment un seul homme pouvait enseigner simultanément, sans confusion, avec plaisir et avec une plus grande efficacité, à des centaines de disciples, contrairement à la méthode précédente: "Les enseignements mutuels, les sections, les décuries, les leçons individuelles sont l'anarchie, le tumulte, l'essaim de bourdons; ils sont immoraux; ils constituent une déroute du temps et des forces, l'annihilation de la volonté, la stérilité de l'avenir, la négation de l'enseignement, le scandale de la raison, la tragi-comédie absurde pour la chose la plus sérieuse et plus nécessaire en ce monde."[182] "Dans nos écoles gratuites, je n'aspire pas à la calligraphie, mais simplement à l'écriture lisible.... calligraphie qui, pour le peuple, est déjà un luxe de l'écriture,..."[183]

Cette méthode est-elle arrivée à Madère aussi? On sait que Castilho avait publié son livre dans de nombreux périodiques, parmi lesquels *O Madeirense*. D'autre part, António José de Sousa e Almada, né à Funchal, a décidé se consacrer à l'enseignement de ses contemporains pauvres, demandant l'autorisation au Gouverneur Civil, le Vicomte de Fornos de Algodres. Le Gouverneur, satisfait de cette résolution généreuse et humanitaire, a nommé une Commission composée des Dr. Luiz da Costa Pereira, Dr. Sebastião Frederico Rodrigues Leal, Dr. Luiz de Freitas Branco, Marcelliano Ribeiro de Mendonça, Francisco de Andrade,

---

181 Castilho a jeté les bases de la méthode rationnelle, naturelle et intuitive de tout l'Enseignement Primaire, dit D. António da Costa dans son livre "*A Instrução Nacional*". Dans un autre livre "*A História da Instrucção Popular em Portugal*" il a renforcé cette même idée de révolution que Castilho a provoquée au sein de l'Instruction Populaire.

182 CASTILHO, J. (1932). p. 96.

183 CASTILHO, J. (1932). pp. 228-229.

Severiano Alberto de Freitas Ferraz et du déjà mentionné Sousa e Almada, afin d'implanter dans l'île, la *Lecture Rapide*, "essayant de ramifier dans toutes les municipalités ce mode facile d'enseignement et d'apprentissage à la lecture."[184]

Un nouveau modèle d'École Normale

Les tentatives légales pour l'ouverture d'une École Normale ont seulement été mises en pratique en 1862, au temps de l'inauguration de l'École Normale Primaire du District de Lisbonne, à Marvila, (pour le sexe masculin) par le roi D. Luís I, le 21 avril. L'organisation interne de cette École reposait sur un régime d'internat (1862-1869), avec des règles très strictes en ce qui concerne la discipline, l'alimentation et l'horaire (la journée commençait rigoureusement à six heures du matin, ne s'achevant qu'à dix heures du soir, avec seulement deux heures de liberté -de 16h à 18h- à la salle de lecture). Tout le monde vivait en communauté; les nombreuses fonctions que cette forme de vie imposait, comme celles d'infirmier, de responsable de la salle d'étude, de sacristain, etc., étaient accomplies à tour de rôle par tous les élèves-maîtres. L'ambiance de cette École, comme nous sommes en train de le constater, évoque celle du Séminaire religieux, mélangée peut-être à l'ambiance de discipline de l'Armée. Le premier directeur, Luíz Filippe Leite, a dit que l'organisation de son École suivait un modèle que "nous sommes allés chercher dans deux carrières diamétralement opposées, L'Église et l'Armée", pour confirmer par la suite que "les Séminaires Diocésains pour l'éducation des candidats à la vie ecclésiastique, dont l'origine remonte à très longtemps, sont organisés de la même manière."

En 1866, l'École Normale de Calvário pour le sexe féminin, a commencé à fonctionner. Sa directrice était D. Honorina de Sousa Gomes; elle était d'accord avec le modèle de l'École Masculine de Marvila.

Mais l'instabilité gouvernementale qui a suivi le retour au pouvoir du Marquis de Loulé, en 1869, s'est reflétée sur l'organisation de l'Enseignement Normal. D'une part, l'École Normale de Marvila a été démantelée par plusieurs arrêtés légaux qui ont interdit l'internat, ont fermé l'École, ont suspendu les Cours à l'École Annexe..., ce qui a amené Luiz F. Leite à démissionner de ses fonctions de directeur auprès du Directeur-Général de l'Instruction Publique. D'autre part, le 14 décembre a été publié le décret de remodelage de l'Enseignement Normal, prévoyant l'installation d'une École Normale Masculine au Palais des Comtes de

184 Édit du 14 mars.

Murça, à Santos, et fixant la création de cinq Écoles Normales Primaires pour le sexe masculin, à Lisbonne, Porto, Coimbra, Évora et Viseu. Les trois premières pouvaient aussi préparer les candidats à la fonction de Formateur des Enseignants, c'est-à-dire, au Magistère Normal.

Quelques chiffres significatifs à Madère

De 1839 à 1868 1422 écoles ont été créées au Portugal. En 1868 il existait dans tout le royaume 2313 écoles officielles (1965 masculines et 348 féminines) et 1419 écoles libres (533 masculines, 497 féminines et 389 mixtes).

	ÉCOLES								
	OFFICIELLES				et PRIVÉES				
Année	Masc.	Fém.	Mixt.	Tot.	Masc.	Fém.	Mixt.	Tot.	TOTAL
1848	29	13	0	42	10	20	0	30	72
1855	31	16	0	47	8	16	0	24	71
1863	33	18	0	51	4	12	0	16	50
1870	36	17	0	53	15	33	0	48	101
1882	42	21	1	64	7	37	0	44	108

Tableau 1

Évolution du nombre d'écoles à Madère (de 1848 à 1882)[185]

En ce qui concerne l'archipel de Madère, on constate aussi un développement par rapport aux écoles créées. Observons le tableau précédent sur l'évolution des écoles. Il y a eu une augmentation dans la création d'écoles officielles et particulièrement des officielles masculines et même des féminines, bien que l'on enregistre un petit recul en 1870, mais qui est récupéré plus tard. Le nombre des écoles privées oscille davantage, comme on peut voir. On peut dire aussi que l'investissement officiel a été fait en termes d'un enseignement pour des garçons, tandis que les écoles privées ont manifestement investi dans les filles. On

185 Données mentionnées en SILVA, Pe F. A., et MENESES, C. A. (1965). pp. 387-390.

voit aussi que la séparation des écoles par sexe a prévalu jusqu'en 1882 et que c'est l'État qui a fait le premier pas vers la coéducation.

Mais nous savons que l'enseignement obligatoire au Portugal a existé seulement sur papier, par un décret. En fait, "en 1870, le Portugal Continental, avec 4 200 000 habitants distribués sur environ 4 000 paroisses, avait seulement 2 300 écoles officielles, dont 350 étaient féminines. Le nombre total des élèves (des écoles officielles et des libres), en 1867, était de 132 000. De 757 000 enfants de 7 à 15 ans, 600 000 ne fréquentaient pas l'école." [186]

L'Obligation de la Formation des Enseignants

En 1870, suite à la révolte militaire menée par le Duc de Saldanha, D. António da Costa de Sousa Macedo, son neveu et l'arrière-petit-fils du Marquis de Pombal, a été nommé comme Ministre et Secrétaire d'État des Affaires de la Marine et d'Outre Mer. Il fut un grand défenseur de la cause éducative. En 1868 il avait déjà publié un opuscule sur la *Nécessité d'un Ministère de l'Instruction Publique* ("La création d'un Ministère d'Instruction Publique est justifiée par des raisons d'ordre politique, administratif et de progrès, vis-à-vis de la nécessité de donner de l'élan au problème le plus difficile du gouvernement: le problème de l'enseignement national"). Comme membre du gouvernement il a pu, alors, concrétiser son idée de création d'un Ministère spécifique et c'est sur sa suggestion que le Conseil des Ministres, présidé par Saldanha, a créé le Ministère des Affaires de l'Instruction Publique qui lui est alors confié. *L'Instruction Nationale*, une œuvre qu'il a publiée en 1870, faisait déjà référence à des sujets comme la liberté d'enseignement, l'éducation féminine, les bibliothèques populaires, les écoles normales, etc.

Bien qu'il n'ait gouverné que 69 jours, ces jours lui ont cependant suffi pour prendre des mesures de grande importance publiées dans le *Diário do Governo nº 181, du 16 août 1870*.[187] D. António da Costa a aussi créé deux Écoles

---

186 GOMES, J. F. (1986). p.119.

187 Des bibliothèques populaires ont été créés "au moins, une bibliothèque dans la capital de chaque municipalité" afin de développer les connaissances des classes populaires à travers la lecture morale et instructive...

L'"Institut d'éducation pour le sexe féminin" a été créé , afin de donner une éducation physique, morale, intellectuelle et professionnelle aux enfants de sexe féminin des classes malheureuses. Le bâtiment du Calvário appartenait à l'École Normale du sexe féminin...

Normales féminines de 1ère classe, l'une à Lisbonne et l'autre à Porto et il a autorisé les Juntes Générales de District à créer des Écoles Normales pour le sexe féminin, qui seraient subsidiées par le Gouvernement. Avec la chute du Gouvernement du Duc de Saldanha, D. António da Costa a cessé ses fonctions, le 29 août 1870, et tous les décrets publiés par ce Ministère ont été révoqués par la Charte de Loi du 27 décembre 1870, l'instruction primaire retournant aux règles prévues par la Réforme de 1844.

Avec António Rodrigues de Sampaio, est arrivée la Réforme de 1878, qui a eu le mérite de commencer à transformer le caractère expérimental de l'enseignement normal en quelque chose de plus stable. On a déterminé que les examens d'habilitation pour le magistère primaire seraient réalisés, dès que possible, dans les écoles normales. Selon le Règlement de 1896 (art. 20), il était absolument nécessaire de passer un examen dans une école normale pour devenir enseignant d'instruction primaire. De cette manière, ces établissements ont été valorisés en tant que préparateurs aux examens pour lesquels leurs élèves-maîtres seraient naturellement mieux préparés. À partir de cette date, il n'était pas possible aux futurs professeurs de l'École Normale d'y poser leur candidature sans avoir fréquenté le Cours d'une École Normale. C'est ainsi que s'est esquissée une tendance vers l'obligation de l'enseignement normal.

Malgré la prévision de la création d'une École Normale pour chaque sexe dans chaque ville, seulement quatre Écoles Normales de première classe ont été créées, deux à Lisbonne et deux à Porto, (pour la formation des enseignants d'instruction primaire élémentaire, deux ans, et pour la formation des enseignants d'instruction primaire complémentaire, trois ans). Dix Écoles Normales de deuxième classe ont aussi été prévues par la Réforme de 1878, pour les capitales des différentes Régions, mais seulement l'École d'Évora a fonctionné de 1884 à 1892, bien que de façon assez irrégulière.

Mais à Madère on ne parlait pas encore sur la formation des enseignants. Ceux-ci cherchaient des informations et des orientations pour leur activité dans les manuels de pédagogie existants. Le Dictionnaire Universel d'Éducation et

d'Enseignement de E. M. Campagne[188], que Camilo Castelo Branco a traduit avec des adaptations à la situation portugaise, en 1873 ("je parlerai également des choses du Portugal", dit-il dans la note introductive du traducteur), était alors utilisé comme un guide utile pour l'orientation "de la jeunesse des deux sexes, des mères de famille, des enseignants, des directeurs et directrices de collèges et des étudiants qui se préparent pour les examens". "En ce qui concerne l'éducation, elle se divise dans un grand nombre de problèmes tels que les caractères, les défauts, les vices, les talents, les vertus et les aptitudes; on peut considérer notre système comme presque excellent... puisque ce Dictionnaire nous donne tout ce qui est nécessaire pour orienter l'enfant et l'adulte le plus conformément à la raison... Pour l'enseignant il est un manuel complet, une sorte de magasin plein d'idées fécondes et pratiques, une source inépuisable de matériaux et d'exercices attractifs."[189]

La première Institution de Formation à Madère

1896 a été l'année au cours de laquelle s'est opéré un grand changement dans l'organisation de l'Enseignement Normal, en dehors de Lisbonne et Porto sous l'égide de la création des Écoles d'Habilitation pour le Magistère Primaire. La création de ces Écoles a constitué, à mon avis, un recul et un progrès en même temps pour la formation des enseignants. Un recul, d'une part, par rapport aux Écoles Normales, étant donné la vision simpliste de collage, de jonction de trois moments jusqu'à alors isolés: l'Enseignement Primaire, la Pédagogie et la Pratique. En bref, elles ont été des Écoles Primaires Complémentaires avec un Cours de Pédagogie de la responsabilité du Directeur et quelques Exercices Pratiques à l'École Annexe. Je la considère, de l'autre part comme un progrès parce qu'en cinq ans, de 1896 à 1901, 18 écoles ont été créées, répondant effectivement à la demande des régions rurales les plus défavorisées.

L'enseignement primaire a été divisé en deux degrés: 1er degré ou degré élémentaire et 2e degré ou degré complémentaire (article 1.), préconisant l'obligation de l'instruction primaire du 1er degré à tous les Portugais des deux sexes, de 7 à 15 ans, avec la possibilité de commencer à le fréquenter à partir de 5 ans. Il y avait aussi un petit essai de lancement de l'éducation enfantine, avec la création, dans les écoles primaires, de la "classe préliminaire".

188 Mon accès aux Archives du Musée d'Art Sacré sous l'autorisation de Mme la Directrice, Mª Luisa Clode, m'a permis d'y trouver cette œuvre notable.

189 CAMPAGNE, E. M. (1873). p. ix.

Dans ce contexte, en 1900, on a assisté au début de la formation institutionnalisée des enseignants à Madère avec la création de l'École Districtale d'Habilitation pour le Magistère Primaire de Funchal par le décret du 10 mai 1900. En Octobre de cette année, 37 étudiants se sont inscrits et l'École a commencé à fonctionner le 10 du même mois, dans un bâtiment à la Rue des Aranhas; 26 de ces étudiants ont passé la première année. Les Professeurs étaient Dr. Pedro José Lomelino, le Directeur de cet établissement, Constantino Silvano Pereira, Francisco Augusto da Silva, Manuel José Varela et Maria da Piedade Oliveira.

Par le décret du 24 décembre 1901, toutes les Écoles Districtales d'Habilitation pour le Magistère Primaire ont été converties en Écoles Normales, avec trois ans au lieu de 2 antérieurement. "Le programme des Écoles Normales doit être étendu de telle façon que les enseignants qui y sont formés le soient à la mesure de la réalisation de sa profession. Mais elle ne devra pas être trop approfondie, parce que, au lieu de maîtres excellents, ils seront des pédants superficiels et prétentieux.", disait le décret. L'École Normale de Funchal a augmenté son corps d'enseignants[190] mais a gardé le même nombre de disciplines pendant 19 ans d'existence, au cours desquelles elle a habilité 172 enseignants d'instruction primaire des deux sexes.

Il faut rappeler que c'est à partir de 1901, aussi, qu'on a commencé à jouir, pour la première fois, de l'autonomie administrative dans le district de Funchal (Décret du 8 août). La *Junta Geral*, en tant que corporation administrative, a fonctionné avec 15 *procuradores* d'élection populaire en représentation des diverses municipalités qui s'assemblaient aux mois d'avril et de novembre pour les sessions ordinaires, pendant lesquelles la Commission Exécutive, constituée de trois éléments élus parmi tous, présentait les délibérations faites entre les sessions. Cette autonomie a amené, d'une certaine façon, une autre sorte de développement. Jusqu'à cette année, il y avait, par exemple, seulement 9 km de bonne route qui reliait la ville de Funchal à Câmara de Lobos, la construction du réseau de routes ayant été commencé à partir de cette date. Un autre exemple peut se rapporter à une question culturelle. Observons les chiffres de lecture pratiquée dans la seule bibliothèque publique, créée en 1838 (la Bibliothèque de l'Hôtel de Ville).

---

190 Les autres Professeurs: Jordão Maurício Henriques, Adolfo de Sousa Brasão, Jorge Sílvio Pelico de Oliveira Neto, Francisco dos Anjos França, Domingos dos Reis Costa, Manuel José da Fonseca, Maria Clara do Monte Falco Brito Figueiroa et Maria Julieta de Brito Figueiroa.

	Bibliothèque		Domicile	
Année	Lecteurs	Volumes	Lecteurs	Volumes
1900	165	218	32	41
1905	495	744	25	61
1910	491	612	56	75

Tableau 2

Mouvement de lecture dans la Bibliothèque Municipale en 1900, 1905 et 1910[191]

Le pourcentage très élevé d'analphabétisme au pays et notamment à Madère, au début de ce siècle, commençait à éveiller quelques consciences. Selon un article de l'*Alma Académica*[192] du 11 février 1906, il y avait 135 580 illettrés dans une population de 150 374 personnes.

5. 2. La dimension personnelle de l'Enseignant Populaire

Si les problèmes avec la sélection et l'inspection des enseignants étaient auparavant les plus importants, la généralisation de l'enseignement en ce moment, mettant en pratique les principes constitutionnels de liberté, gratuité et obligation a souligné davantage le problème de la formation des enseignants (premièrement de l'enseignant en exercice et, plus tard, du futur enseignant, comme nous l'avons déjà vu). À Madère il y avait déjà des préoccupations de ce type apparues dans les quotidiens de l'époque: "C'est l'École qui donne à la jeunesse les premières lumières de l'enseignement; c'est l'École à déchirer les ténèbres de l'ignorance... La réussite ou l'échec de la jeunesse dépend presque exclusivement de la façon dont l'enseignant primaire éduque et oriente l'élève. Bien sûr, si l'enseignant est ignorant et négligent, l'élève se ressentira fatalement de l'ignorance du maître, de la nonchalance qu'il manifeste. Si l'enseignant est efficace, soigneux et diligent, si l'enseignant a une compréhension claire de sa mission, s'il prépare convenablement l'élève aux luttes de l'étude, l'élève ne devra-t-il de la même manière se ressentir de

191 Données mentionnées en SILVA, Pe F. A., et MENESES, C. A. (1965). pp. 143-144.

192 (1906).*Alma Académica. Semanário dos Estudantes do lyceu*. 11 février 1906. Funchal.

l'action bienfaisante de son maître?..." [193] On commence à établir la liaison entre la qualité de l'enseignement et la réussite scolaire, on commence à souligner le besoin de formation des enseignants.

S'il fallait alors enseigner un grand nombre d'élèves, il fallait alors maîtriser, pour la première fois, les "meilleures" méthodes d'enseignement populaire. Luiz Filippe Leite, le Directeur de la première École Normale Primaire disait dans son discours d'ouverture, en 1862: "Les enseignants ne se *trouvent* pas, ils se *forment*."

Il est intéressant de remarquer que les premiers élèves-maîtres avaient été choisis parmi les couches les plus pauvres et les plus humbles du pays, la plupart provenant de la campagne. Serait-ce parce que cette activité n'était pas encore suffisamment attractive? Parce qu'on voulait travailler avec des gens peu revendicatifs en termes de conditions de travail? Ou parce qu'il fallait atteindre les couches populaires, de façon à leur donner leurs enseignants comme des modèles à suivre? On sait, toutefois, que la localisation de l'école au Palais du Marquis d'Abrantes à Marvila, lequel était situé à côté d'une ferme où l'on pouvait se consacrer à l'agriculture, présupposait l'idée d'éloignement des futurs enseignants "des tentations de la vie urbaine". Selon le discours de Luiz Filippe Leite, "il faut que les enseignants de l'instruction primaire restent attachés à la campagne qui les a vu naître et où ils devront retourner pour exercer leur profession." Pour l'École Normale Féminine de Calvário sont aussi venues les élèves-maîtresses des couches les plus défavorisées - elles avaient été recrutées dans les maisons d'orphelines, à la Casa Pia ou dans les asiles des enfants abandonnés.

D'autre part, le régime d'internat visait la formation d'enseignants disciplinés, habitués à l'accomplissement de règles, d'horaires et de vie en communauté. L'ambiance religieuse ne doit pas nous laisser oublier que ces jeunes étaient préparés pour une sorte de "sacerdoce", de consécration personnelle à une noble mission, la mission du magistère populaire. C'était à cette préoccupation que s'adressaient les débats politiques dans le pays. Seulement une formation soigneuse d'enseignants pourrait faire face à la situation dans laquelle se trouvait l'éducation publique.

> "L'éducation publique est une tromperie vraiment honteuse... La fausse instruction a cette perfidie: elle ne donne pas l'enseignement et empêche de le prendre... Les grandes vacances sont l'unique remède donné par l'État à cette calamité vraiment effroyable. Grâce

---

193 (1906).*Alma Académica. Semanário dos Estudantes do lyceu.* 11 mars 1906. Funchal.

aux grandes vacances, il y a quatre mois complètement libres pendant lesquels les élèves se recueillent chez eux, et quelqu'uns profitent de ce temps... pour apprendre..."

Le remède résiderait, selon l'avis d'Eça de Queirós, dans la formation des enseignants,

"...malheureusement peu considérée par le gouvernement": "L'enseignement est une science difficile qu'il faut apprendre. Voici le but des Écoles Normales- apprendre à être Enseignant. L'Italie seule a déjà aujourd'hui 91 Écoles Normales. Savez-vous combien y en avait au Portugal? Une. Et savez vous ce que le Gouvernement a fait pour suivre ce mouvement civilisateur et fécond qui multipliait partout les Écoles Normales? Il s'est précipité sur l'unique que nous avions et - l'a fermée! C'est vrai, messieurs, l'a fermée! Et elle avait donné, pendant le bref temps de son existence, 91 professeurs qui ont travaillé au profit de l'État... "[194]

"L'École ne doit pas avoir la mélancolie de la prison. Pestallozi, Froebel, les grands Éducateurs, enseignaient dans les Cours, à l'air libre, au milieu des arbres. Froebel faisait alterner l'étude de l'abc avec le travail manuel; l'enfant épelait et bêchait. L'éducation doit être dispensée avec hygiène. L'École chez nous est une chaîne du forçat de l'abécédaire, obscure et sale: les enfants ennuyés répètent la leçon, sans aucune volonté, intelligence et stimulation : l'enseignant domine par la férule et met tout l'ennui de sa vie dans la routine de son enseignement... L'instruction au Portugal est une *canaillerie* publique!"[195]

La préoccupation du besoin de formation des enseignants était aussi évidente dans la "Discussion sur la Loi d'Instruction Secondaire à la Chambre des Députés", analysée par Ramalho de Ortigão, dans ses *Farpas escolhidas*. Il faut noter la présence parmi les députés de personnes telles que Bernardino Machado, Manuel Arriaga, Pinheiro Chagas, Elias Garcia, etc.

"Le manque de bons enseignants, que tous les comptes-rendus officiels confirment et auquel aucune loi veut remédier, fait dire à Monsieur Chagas qu'il est indispensable de remédier à cette situation à travers la création d'Écoles Normales, au lieu de continuer à attendre, comme on le fait jusqu'aujourd'hui, que les bons enseignants, que nous n'avons pas, nous tombent du ciel dans un jour providentiel, sous la forme de manne."

"Il est indispensable d'avoir un personnel enseignant nombreux et composé d'enseignants effectifs et d'enseignants agrégés..."

Si le discours pédagogique d'alors demandait un Enseignant moteur de la transformation du pays par sa formation, il est notoire qu'il y régnait des mauvaises conditions de vie et de travail et un manque de respect pour la profession.

"L'enseignant de l'instruction primaire est au pays l'homme le plus humblement malheureux et le plus cruellement méprisé. Savez vous combien gagne un Enseignant primaire? 120$000 royaux par année, 260 royaux par jour! Il doit se nourrir, se vêtir, payer une maison, acheter des livres, et presque toujours acheter pour l'école du papier, des

---

194 QUEIRÓS, E. ((1871). p. 317.

195 QUEIRÓS, E. (1871). p. 321.

crayons, des ardoises, etc. - avec treize *vinténs*[196] par jour. Notons que, pour la haute moralité de sa mission, l'Enseignant doit être marié. Alors, pour créer une famille - il a treize *vinténs* par jour.

L'absence de carrière de même que le manque de *stimulus* mène à la pétrification de la volonté, l'abandon de l'être à la fatalité, à la routine et à l'inertie. Ce type de personne ne cherche pas à progresser: il s'enveloppe dans la somnolence de son métier comme quelqu'un qui s'accommode de l'éternité.

Avec un maigre salaire il doit entretenir l'école. L'élève pauvre accepte seulement l'enseignement absolument gratuit. S'il doit acheter des plumes, des crayons, de l'ardoise, du papier, - il abandonne l'école. L'enseignant est forcé de payer ces outils, autrement sa salle est vide et le vide de son école serait la fin de son salaire."

6. Le Temps de la Première République

6. 1. Les contextes

Les dernières années du XIXe siècle portugais ont été marquées par sérieuses pressions exercées par le Parti Républicain sur la Monarchie. Inséré dans le mouvement libéral initié en 1820, le Républicanisme Portugais s'était seulement manifesté épisodiquement et sans relief notoire jusqu'à la Révolution Française de 1848 et l'établissement de la Deuxième République Française. Tout de suite des événements tels que la Révolution Espagnole de 1868, la chute du Deuxième Empire Français, la proclamation de la Troisième République (1870) et finalement l'établissement de la Première République Espagnole (1873) ont vraiment enthousiasmé les Républicains portugais qui étaient alors déjà organisés en parti politique. Avec des chefs qui se sont rendus célèbres tels que Elias Garcia et Teófilo Braga, les Républicains se sont consacrés à une propagande active, notamment au temps des Centenaires de Camões (1880) et du Marquis de Pombal (1882) qui ont été objet de commémorations politiquement troublées.

La Monarchie, accusée de servir l'Angleterre, était rendue responsable de la décadence militaire et financière du pays. Un des moments les plus forts de cette

---

196 *Vintém* : ancienne monnaie portugaise valant 20 royaux.

agitation politique a été, sans doute, la Révolution du 31 janvier, à Porto, en 1891, au cours de laquelle on a réussi à élever le drapeau républicain sur le bâtiment de l'Hôtel de Ville. Cependant, le mouvement révolutionnaire a avorté à cause de la désorganisation des régiments militaires. Tout de même, cet échec n'a pas suffi à arrêter les projets du Parti Républicain Portugais, qui, aidé par la Maçonnerie et la *Carbonária*, a reçu, à partir de 1902, l'adhésion d'un ancien ministre de la monarchie, Bernardino Machado, qui est devenu son chef. Les premières années de notre siècle ont connu une énorme instabilité, au niveau des partis: un parti dissident est né, le Parti Régénérateur Libéral, aussi connu comme le Parti Franquiste (de João Franco Castelo Branco), qui faisait des obstructions permanentes au Parlement. Le Roi D. Carlos, reconnaissant que ni les Régénérateurs ni les Progressistes n'étaient capables de gouverner avec le Parlement, a proposé à João Franco la dissolution du Parlement et la constitution d'un gouvernement de dictature auquel il a fini par donner son agrément, après quelques hésitations (1907).

Immédiatement, une conspiration anti-gouvernementale a été fomentée par des Républicains et des dissidents du Parti Progressiste, pour éloigner João Franco du pouvoir. Le mouvement daté du 28 janvier 1908 a échoué; entre-temps, tous les principaux chefs républicains étaient détenus. Mais quelques jours plus tard (le 1er février) la Monarchie portugaise a souffert un coup douloureux: le Roi et le Prince Héritier furent mortellement blessés. Le Prince D. Manuel a alors succédé à son père. Après le régicide, le Conseil d'État a décidé d'éloigner João Franco du gouvernement et de constituer un autre avec tous les partis qui appuyaient la monarchie (le gouvernement de Ferreira do Amaral). Les élections pour les députés ayant eu lieu, le 5 avril 1908, le Parti Républicain a obtenu la majorité dans la capitale. La même chose s'est produit pour les élections municipales à Lisbonne. D'autre part, les conflits au sein du gouvernement lui-même et entre celui-ci et le Parlement ont créé en moins de trois ans une succession de six cabinets. En août 1910, le Parti Républicain a, à nouveau, gagné les élections parlementaires, cette fois-ci à Lisbonne et à Porto.

On préparait déjà une révolution dans la capitale pour le 4 octobre, quand, un jour avant, Miguel Bombarda, un des chefs républicains a été tué. Le matin du 4 octobre, les croiseurs S. Rafael et Adamastor ont commencé à bombarder le Palais das Necessidades. Le Roi a réussi à se retirer vers le Palais de Mafra. Le 5 octobre, les troupes gouvernementales de même que la Garde Municipale se sont rendues et de la terrasse de l'Hôtel de Ville a été proclamée la République Portugaise. Après avoir reçu la nouvelle de la proclamation de la République, la famille royale a embarqué dans le yacht Amélia en direction de l'exil. Un gouvernement provisoire, dont le Président était Teófilo Braga, a été nommé jusqu'à l'approbation de la

nouvelle Constitution politique. Mais jusque là il n'a pas été parcimonieux dans sa production législative.

Une des premières mesures prises par le gouvernement provisoire a concerné le désir de séparation de l'Église et de l'État (plus tard consacrée par la Loi de la Séparation de l'Église et de l'État, du 20 avril 1911). La laïcisation totale de la société passait par un combat permanent contre l'influence de l'église catholique sur la nation portugaise. Toutes les maisons d'ordres religieux réguliers ont été fermées et, une fois encore, la Compagnie de Jésus a été expulsée. L'enseignement de la doctrine catholique a été supprimé des écoles; l'enregistrement civil a été rendu obligatoire et une loi qui autorisait le divorce a été publiée. En accord avec la Loi de la Séparation, le catholicisme cessait d'être la religion de l'État Portugais, toutes les professions de foi ayant les mêmes droits face à l'État.

Se basant en partie sur la Constitution de la République Brésilienne de 1891 et les Constitutions Portugaises de 1822 et 1838, le nouveau texte législatif de la Constitution approuvée le 18 août 1911, a donné une grande incidence aux droits et garanties individuelles. La souveraineté, appartenant à la Nation, s'exerçait à travers les trois pouvoirs traditionnels: L'exécutif, le législatif et le judiciaire. La suprématie a cependant été accordée au pouvoir législatif qui détenait le Congrès de la République, subdivisé en deux Chambres: celle des Députés et le Sénat. C'était le Congrès qui devait choisir le Président de la République (par une majorité de 2/3) et se prononcer sur la politique ministérielle. C'était le triomphe du régime parlementaire au Portugal. Le premier Président élu de la République fut Manuel de Arriaga, candidat des factions les plus conservatrices de l'Assemblée.

L'Instruction Primaire et Normale

L'Instruction, en tant q'un des moyens pour accomplir les fins de l'Éducation Nationale, a été bientôt considérée comme la priorité de la République. Dans ma recherche à travers quelques périodiques[197] de l'époque à Madère, j'ai trouvé des articles et des entretiens qui soulignent cette même idée: "La République a un devoir absolu et sacré à accomplir: créer des conditions pour un développement actif de l'instruction. Parce que c'est à travers l'instruction que les peuples s'ennoblissent, s'accroissent et réussissent... L'État républicain a besoin

197 Pour ne citer que quelques-uns, *A República Portuguesa* (1910), *O Radical* (1911-1912), *Voz do Povo* (1911) qui se trouvent dans les Archives Municipales de Funchal.

d'une éducation totalement nouvelle afin de faire naître chez les nouvelles générations, une âme républicaine."[198]

Nous ne pouvons pas oublier que, selon les cens du 1er décembre 1900, il y avait un pourcentage de 78,6% d'analphabètes au Portugal. C'est-à-dire, il y avait 4 261 336 personnes qui ne savaient ni lire ni écrire parmi 5 423 132. Pour Adolfo Coelho, "le nombre des enfants en âge scolaire (de six à 12 ans) était environ un million (peut-être un peu plus); si l'on admet ce nombre avec une moyenne de 40 élèves par salle de classe, 25 000 enseignants primaires étaient nécessaires... Faisant la somme des enseignants des écoles privées et des écoles publiques, 17929 enseignants manqueraient encore."[199] On a désiré éradiquer l'analphabétisme à travers une réforme de l'enseignement primaire et l'enseignement normal, au même temps. C'est la Réforme de l'Instruction Primaire et Normale du 29 mars 1911.

Cette Réforme prescrivait un progrès notable pour l'enseignement primaire: après trois ans d'enseignement maternel, envisagé en tant que "préparation à l'enseignement primaire", l'enfant devait commencer à fréquenter obligatoirement à l'âge de sept ans, trois ans d'enseignement primaire élémentaire. Ensuite il avait deux ans d'enseignement primaire complémentaire, suivi de trois ans d'enseignement primaire supérieur: en bref, l'enfant avait huit ans d'enseignement primaire, ayant comme objectif de "fournir à l'enfant les outils fondamentaux de tout le savoir et les bases d'une culture générale, le préparant pour la vie sociale."

Pour l'enseignement normal, on sait qu'il envisageait un cours commun aux deux sexes, de quatre ans, un cours spécial pour chaque sexe[200] et des cours complémentaires (soit pour la leçon des choses, soit pour le magistère dans les colonies, soit pour les écoles des retardés mentaux ou pour les écoles d'"handicapés physiques"(les aveugles et les sourds-muets). Suivant les lignes d'orientation au Continent, le cours général ministré à Madère était également de quatre ans, avec

---

198 Entretien avec José de Magalhães, le 20 octobre 1910, paru dans *A República Portuguesa.*

199 COELHO, F. A. (1973). pp.173-174.

200 Art. 111°. Le cours spécial pour la préparation de l'Enseignement féminin aura les matières suivantes: 1. Jardinage et Horticulture; 2. Travaux Manuels et Économie Domestique; 3. Fréquentation d'une maternité dans les derniers mois de cours; 4. Leçons d'habilitation pour la régence des écoles enfantines, pour les maîtresses qui se destinent à ces écoles.

Art. 112°. Pour le sexe masculin il y aura, notamment: 1. Travaux Manuels et Agricoles; 2.Exercices Militaires et Natation.

les matières suivantes: 1. Langue et Littérature Portugaises; 2. Langue Française; 3. Langue Anglaise; 4. Notions de Littérature; 5. Histoire Universelle; 6. Géographie; Cosmographie; 7. Morale et Instruction civique; 8. Législation, et spécialement scolaire; 9. Économie; 10. Pédagogie Générale, Pédologie et Méthodologie de l'Enseignement Primaire; 11. Mathématique (Arithmétique, Algèbre et Géométrie Élémentaire, Comptabilité et Écritures commerciales); 12. Sciences physico-chimiques; 13. Sciences historico-naturelles; 14. Agriculture; 15. Hygiène générale, spécifiquement hygiène scolaire; 16. Dessin et Modelage; 17. Musique et Chant Choral; 18. Éducation Physique (Jeux et Gymnastique); Généralités d'Éducation Militaire; 19. Connaissances Générales sur le Commerce et l'Industrie; Comptabilité Commerciale, Industrielle et Agricole.

Au delà d'une formation académique générale, le cours était censé préparer le futur enseignant pour d'autres aspects de nature plus pratique. Prenant en compte la médiocrité de conditions de vie de la population, au Continent et à Madère, on présupposait que l'enseignant pouvait intervenir au niveau de la modernisation des techniques agricoles et que l'enseignante pouvait aider les femmes dans l'assistance sanitaire, d'hygiène et d'appui à l'enfantement, par exemple.

En 1913 le Ministère d'Instruction Publique a finalement été créé (Il sera rebaptisé Ministère de l'Éducation Nationale par l'État Nouveau). C'est la République aussi qui a créé les Universités de Lisbonne et de Porto, en rejoignant les écoles supérieures déjà transformées en Facultés, ou en créant de nouvelles, comme par exemple la Faculté de Droit, à Lisbonne. Ces deux Universités ont été chargées de donner forme aux Écoles Normales Supérieures, qui donneront la formation aux professeurs des Écoles Normales ou des Écoles Primaires Supérieures, instituant aussi des Écoles d'Éducation Physique. À Lisbonne, aussi, ont été créés d'une part, l'Institut Supérieur Technique et l'Institut Supérieur de Commerce (dédoublant l'Institut Industriel et Commercial de Lisbonne) et d'autre part, l'Institut Supérieur d'Agronomie et l'École de Médecine Vétérinaire (dédoublant l'Institut d'Agronomie et Vétérinaire); à Porto, l'Institut Supérieur de Commerce fonctionnera seulement en 1918. En ce qui concerne l'Enseignement Secondaire, la République s'est limitée à administrer le statut pédagogique établi en 1895, par Jaime Moniz.

Le décret du 10 Mai 1919 a, toutefois, supprimé toutes les Écoles Normales du pays, à l'exception de celles de Lisbonne, Porto et Coimbra, et les a transformées en des Écoles Primaires Supérieures. Reconnaissant que tous les citoyens avaient le droit de recevoir l'enseignement primaire supérieur, l'enseignement normal à Madère s'est sacrifié. Pour se former il fallait aller à Lisbonne, Porto ou Coimbra. Même pour terminer leurs cours les étudiants madériens devaient fréquenter une de ces Écoles Normales, parce l'École Primaire

Supérieure de Funchal a commencé à fonctionner au mois d'octobre avec une autre mission. Ayant le même Directeur, Pedro José Lomelino, elle comptait sur un corps enseignant de 12 Professeurs: Le Directeur lui-même, Constantino Silvano Pereira, Francisco Augusto da Silva, Manuel José Varela, Jordão Maurício Henriques, Adolfo de Sousa Brasão, Jorge Sílvio Pélico de Oliveira Neto, Francisco dos Anjos França, Domingos dos Reis Costa, Manuel José da Fonseca, D. Mª Clara do Monte Falco Brito Figueiroa et D. Mª Julieta de Brito Figueiroa. Contrairement à ce que l'on pourrait imaginer, la Première République n'a pas donné un nouveau souffle à l'autonomie administrative gagné à Madère à partir de 1901. En particulier, comme nous l'avons constaté, la formation des enseignants à Madère est restée bloquée pendant vingt-quatre ans, les Républicains étant les premiers à en prendre l'initiative.

6. 2. La dimension personnelle de l'Enseignant Républicain

Le texte législatif de la Réforme de l'Instruction Primaire et Normale du 29 mars 1911 a réussi à condenser les idées-clés des nouveaux objectifs préconisés par la République et la nouvelle organisation curriculaire et méthodologique au niveau de l'enseignement primaire et normal qui visait leur accomplissement. Il est aussi possible d'en extraire les sous-dimensions de la dimension personnelle de l'enseignant républicain.

La Réforme a valorisé l'éducation, ayant en vue le développement intégral de chaque individu ("L'homme vaut surtout par l'éducation qu'il a parce qu'elle seulement est capable de développer harmonieusement ses facultés... (aux niveaux) physique, intellectuel et moral.") et le progrès de la société ("Éduquer une société c'est la faire progresser."... "Le Portugal a besoin de produire des citoyens, cette matière brute de toutes les patries; la conscience collective sera plus forte le jour où, partout dans son territoire, un essaim humain, laborieux et pacifique pullule dans l'équilibre conjugué de la force de ses muscles, de la sève de son cerveau et des prescriptions de sa morale."... "Il est indispensable et urgent que tout Portugais de la génération qui commence, soit un homme, un patriote, un citoyen."... "Et, en terminant, on peut adapter à notre pays libéré par la République, les mots de Zola: "Un jour l'humanité heureuse sera l'humanité qui sait lire et qui dispose d'une forte volonté.")

Et que sera la pièce fondamentale pour la création de cette nouvelle société? Ici l'enseignant primaire joue le rôle le plus important. Parce que "le

laboratoire de l'éducation enfantine est, pour les couches populaires, surtout l'école primaire."... "Voici pourquoi la République a accordé autant d'attention au problème de l'instruction primaire, et pourquoi elle se propose à distinguer avec le plus de ferveur l'enseignant de l'instruction primaire, qui est un grand ouvrier de la civilisation." Avec cette responsabilité, il devait être le "guide" du processus d'éducation, en collaboration avec la famille ("à l'âge adulte, l'homme confie à soi-même la mission de sa propre éducation, tandis que, en bas âge on a besoin d'un guide qui est concurremment la famille et le maître.").

Pour cela, il devait avoir une posture morale irréprochable ("Si on demande de l'enseignant de sciences ou de lettres une moralité extrême, on doit demander beaucoup plus de l'enseignant primaire, parce qu'il va être l'arbitre des destins moraux de la Patrie...") La morale républicaine reposait sur quelques piliers fondamentaux que l'on peut extraire du préambule de la Réforme:

"La République a libéré l'enfant portugais, le soustrayant à l'influence jésuitique, mais il faut maintenant l'émanciper définitivement de tous les faux dogmes, qu'ils soient de la morale ou de la science, pour que son esprit fleurisse dans une autonomie modérée." "Le développement du caractère, par l'exercice permanent de la volonté." "À côté de la liberté maximale, c'est la responsabilité maximale." "Le jeune Portugais aimera, avec un amour permanent et raisonné, la Région où il est né, la Patrie où il vit, l'Humanité à laquelle il appartient... L'amour sans connaissance est la tyrannie, quoiqu'une tyrannie bénévole des âmes... Mais l'amour avec la connaissance des choses, l'amour réfléchi et conscient, est la plus grande liberté des esprits." "La morale des écoles, depuis que la République a été fondée, a pour base seulement les principes qui règlent la justice parmi les hommes et la dignité des citoyens. "L'école va être neutre. Ni en faveur de Dieu, ni contre Dieu... La morale maintenant se base sur l'exemple pratique de la solidarité."

Il faut aussi souligner l'influence du mouvement pédagogique de l'École Nouvelle qui se faisait déjà sentir en Europe et qui se manifestait aussi dans le Chapitre III de la Réforme, "Sur l'Orientation de l'Enseignement", notamment dans l'Art. 12., lorsqu'on dit que "tout l'enseignement primaire doit être essentiellement pratique, utilitaire et le plus intuitif possible" ou dans l'Art. 14., lorsqu'on conseille de "se passer le plus possible du manuel de textes." L'Art. 15. prescrit l'obligation des "leçons des choses, comme moyen d'éducation physique, intellectuelle, morale et esthétique" pour l'enseignement élémentaire et complémentaire, tandis que pour l'enseignement supérieur, l'Art. 16. recommande qu' "une grande partie du temps scolaire soit exclusivement consacrée à des travaux d'application et des exercices pratiques." Alors, pour tous les niveaux d'enseignement, et en conformité avec la nature et les buts de chacun, "sont obligatoires les excursions, les visites et les promenades pédagogiques, afin de recueillir et collectionner des spécimens pour

l'étude des phénomènes naturels, visant l'éclaircissement des notions enseignées à l'école." (Art. 17.).

Rappelons-nous les principes de l'Éducation Nouvelle prescrits dans la Charte Pédagogique notamment le premier principe qui dit que "L'École Nouvelle est un laboratoire de pédagogie pratique...", ou le principe 6 qui affirme que les travaux manuels doivent avoir "un but éducatif et une fin d'utilité individuelle et collective", ou le principe 10 qui nous parle des "voyages à pied et à bicyclette, avec campement sous la tente et repas préparés par les enfants eux-mêmes..." Enfin, les 30 principes de l'École Nouvelle apparaissent entre les lignes de cette Réforme. D'autres qualités de nature personnelle se posent alors à l'enseignant républicain.

7. Le Temps de l'État Nouveau

7. 1. Les contextes

Mais la République expérimentait, cependant, l'instabilité ministérielle que l'on avait ressenti lors des dernières années de la Monarchie. Le Parti Républicain s'est alors divisé en trois factions, l'une radicale (le Parti Démocratique) et les autres deux plus conservatrices (le Parti Évolutionniste et le Parti Unioniste). En 1919, les deux derniers se sont assemblés, pour constituer le Parti Libéral, lequel restructuré un peu plus tard, s'est appelé de Parti Nationaliste. L'inexistence d'une majorité substantielle d'un parti dans les Chambres empêchait la constitution de gouvernements forts et durables. D'ailleurs, les opposants au régime républicain tels que quelques groupes au sein de la République n'ont pas hésité à recourir à la force pour essayer de faire tomber des gouvernements.[201]

201 Il y a eu deux tentatives d'établissement d'un régime dictatorial, de la part des Républicains de droite: celle de Pimenta de Castro (1915) et celle de Sidónio Pais (1917-1918).

D'autre part, l'inflation causée par la guerre[202] et la problématisation de la question sociale, les grèves et les actions terroristes, l'anticléricalisme des Républicains et les nationalisations réalisées par le Parti Démocratique au pouvoir, ont fait naître des points d'insatisfaction croissante parmi les adversaires du régime, notamment parmi les propriétaires ruraux et la classe moyenne qui avait été la base sociale de la République. Le peuple aussi était mécontent à cause de l'augmentation des impôts et de la diminution de son pouvoir d'achat. Dans ce contexte, les vents politiques qui soufflaient de l'Europe, notamment les régimes autoritaires installés en Italie et en Espagne, gagnaient de plus en plus d'adeptes.

Bernardino Machado était le Président de la République pour la seconde fois, quand le Congrès de la République a décidé de procéder à une révision constitutionnelle. Entre-temps, à Braga, une junte militaire révolutionnaire s'est constituée sous la direction de Gomes da Costa, afin d'éloigner du pouvoir le Parti Démocratique. Ce mouvement révolutionnaire a commencé le 28 mai 1926. Le gouvernement a démissionné. Le Président de la République aussi. Ce fut la fin de la Première République. Une série de coups d'État (la déposition de l'Amiral Cabeçadas en faveur de Gomes da Costa, et la déposition de celui-ci en faveur du Général Carmona) ont conduit le pays à un régime de dictature militaire, dont les pouvoirs législatif et exécutif, jusque là exercés par le Parlement et le Gouvernement, se sont concentrés sur un seul organisme, le Gouvernement, comme toutes les libertés individuelles étaient suspendues. Ce régime a trouvé l'appui nécessaire auprès de tous les partisans d'un système anti-parlementariste.

Le 25 mars 1928, le Général Carmona a été élu Président de la République, par suffrage direct et universel. Un nouveau gouvernement s'est constitué, Oliveira Salazar, Professeur de l'Université de Coimbra, étant son Ministre des Finances. Celui-ci, recourant à une politique d'austérité et de rigueur administratives a réussi à valoriser la devise portugaise et à gérer un équilibre financier ce qui a permis la réalisation de grandes travaux au niveau des routes, ports, aéroports, hôpitaux, écoles, stades, marchés, etc. En 1933, le texte d'une nouvelle Constitution a été approuvé. Elle avait été proposée par ce Ministre et contenait les bases d'un nouveau régime: l' État Nouveau. Divisé en deux parties (1. Sur les garanties fondamentales; 2. Sur l'organisation politique de l'État), elle a fini par donner lieu, sous une apparence démocratique, à l'instauration d'un régime autoritaire au Portugal.

---

202 Quand la Première Guerre Mondiale (1914-1919) a éclaté, le Pays s'est vu obligé d'intervenir dans le conflit pourvoyant la défense de ses colonies, notamment l'Angola et le Mozambique, attaquées par les Allemands qui désiraient se les approprier depuis longtemps.

En effet, subordonnant les droits des citoyens aux "intérêts de l'État", le régime salazariste a interdit les partis politiques, créant le système d'un seul parti politique (l'Union Nationale); a établi la censure, a déchaîné des persécutions et emprisonnements contre ses opposants, a créé des organismes dont le rôle était le maintien et la propagande doctrinaire du régime tels que la *Legião Portuguesa* et la *Mocidade Portuguesa*. Soutenant le "corporatisme", Salazar a supprimé la liberté syndicale et a assemblé travailleurs et entrepreneurs en des corporations représentatives de chaque branche d'activité. La Constitution elle-même a prévu l'existence d'une "Chambre Corporative" qui fonctionnait en tant qu'organisme consultatif de l'Assemblée Nationale. Ce régime a articulé et légitimé les principes d'unité, d'ordre et de nationalisme à travers le trio Dieu, Patrie, Famille. Toute la société civile était dominée par l'État. Dans le but de défendre ce régime politique contre toutes les menaces d'ordre intérieur ou extérieur, une police politique a été créée en 1933, la *Polícia de Vigilância e Defesa do Estado* (*P. V. D. E.*), remplacée en 1945 par la *Polícia Internacional de Defesa do Estado* (*P. I. D. E.)*, qui sera plus tard un des plus forts soutiens du salazarisme et le principal instrument de persécution, répression et torture des opposants au régime.

D'autre part, nonobstant le régime de la séparation par rapport à l'église catholique et à une religion quelconque pratiquée sur le territoire portugais, la Constitution de 1933 s'orientait vers le retour aux valeurs spirituelles traditionnelles. En 1940 (le 7 mai), après des négociations prolongées avec le Saint-Siège (Pie XII), a finalement été signée à Rome une *Concordata,* plus tard ratifiée par l'Assemblée Nationale. Selon ce document, le Gouvernement portugais a permis à l'Église Catholique, en lui reconnaissant une personnalité juridique, le libre exercice de son activité avec toute la liberté de culte en public ou en privé. L'enseignement de la religion catholique a été réintroduite dans les écoles publiques et les ordres religieux pouvaient de nouveau fonder des collèges privés. Les forces militaires en campagne ont joui de cette façon de l'assistance religieuse. On a reconnu des effets civils aux mariages réalisés conformément aux lois canoniques et on a assuré leur indissolubilité.

La neutralité du Portugal face à la Seconde Guerre Mondiale (1939-45), a rendu possible la presque inviolabilité et intégrité nationales tout au long de ces six ans de guerre. Il est vrai aussi qu'elle a donné au pays une aide financière que l'on ne peut nier, en raison de l'exportation de minéraux et des articles alimentaires aux pays belligérants. Mais le manque d'utilisation des réserves d'or soigneusement accumulées a fait que notre économie a commencé à se caractériser, dans les années 40 et 50, par une stagnation générale, principalement au niveau rural. Entre-temps, la victoire des régimes démocratiques lors de la Seconde Guerre Mondiale a mené Salazar a donner une apparence plus libérale à son régime. L''opposition démocratique s'est organisé autour du M. U. D. (*Movimento de Unidade*

Democrática), qui a proposé en 1949 Norton de Matos comme candidat aux élections présidentielles. Face à l'inexistence de liberté de vote et à la manipulation des registres électoraux, celui-ci a renoncé à se présenter à l'acte électoral.

Toutefois, ce fut lors des élections de 1958 que le régime de Salazar s'est vu le plus menacé avec la candidature du Général Humberto Delgado contre le candidat officiel, l'Amiral Américo Tomaz. L'opposition a revendiqué la victoire électorale, en accusant de fraude les partisans du régime. Le Général s'est vu obligé de s'exiler (d'abord au Brésil et ensuite en Algérie), étant plus tard assassiné par la P. I. D. E. près de la ville espagnole de Badajoz. Les menaces de l'opposition ont été prétexte à l'endurcissement du régime salazariste et de ses méthodes répressives. De nombreux opposants au régime ont été emprisonnés, déportés, éloignés de la Fonction Publique ou victimes de torture aux mains de la P. I. D. E.

Les Révoltes à Madère

Dans la suite d'un mouvement initié dans les années vingt, il y avait déjà à Madère un sourd mécontentement général contre le pouvoir absolu et centralisé de l'État installé à Lisbonne, qui oubliait systématiquement le reste du Pays. L'île de Madère se sentait vouée à l'abandon et à l'isolement. L'extériorisation de cette malaise avait seulement besoin d'un prétexte qui est arrivé sous la forme d'un décret (le Décret n° 19275) qui interdisait l'importation de la farine pour favoriser le monopole de la mouture. Ce fut la Révolte de la Farine de 1931: des contingents militaires du Continent sont arrivés à Madère et l'île est restée bloquée par l'armée portugaise sous le commandement du Ministre de la Marine Magalhães Correia pendant un mois. Caniçal et Machico ont été les lieux les plus importants de cette révolte. En 1936, la Révolte du Lait contre une autre décision prise par le pouvoir central (le Décret n° 26655) qui avait engendré des agitations populaires à São Roque do Faial, Machico et Ribeira Brava, a également été durement réprimée par Lisbonne, avec huit morts et centaines de personnes emprisonnées et déportées à Lisbonne et aux Açores. Les bâtiments de guerre "Bartolomeu Dias" et "Gonçalves Zargo" ont été envoyés à Madère.

Ces Révoltes, l'une et l'autre, ont pris des dimensions de nature régionaliste et autonomiste qui se sont répercutées aux Açores et à l'Afrique. Mais l'État a par contre durci sa politique autocratique plus encore. Le Décret n° 26982 est apparu comme une punition contre les Madériens: "Les dépenses d'ordre public résultant des troubles à l'île de Madère seront remboursées par le Trésor [...] à travers la création d'une somme additionnelle aux impôts industriel et foncier et aux impôts sur l'application du capital [...] règlés dans les municipalités du district respectif où

les troubles se sont passés." Avec le "Statut des Districts Autonomes des Îles Adjacentes" publié un peu plus tard, en 1940, le pouvoir à Lisbonne est beaucoup plus concentré, puisque c'est à lui de choisir le Président de la Junte, les présidents des municipalités, les *regedores* de paroisse...

Pourquoi former les Personnes?

Moins d'un mois après le coup d'État du 28 mai 1926, le décret du 15 juin 1926 a fait fermer toutes les Écoles Primaires Supérieures et celle de Funchal aussi, naturellement. Seulement les Écoles Normales siègeant à Lisbonne, Porto et Coimbra ont continué à fonctionner; elles seront plus tard (en 1930), transformées en Écoles du Magistère Primaire, en même temps que seront créées des Écoles du Magistère Primaire de Braga et de Ponta Delgada. Une autre mesure prise tout de suite (1927) par le nouveau gouvernement a été la réduction de l'enseignement primaire élémentaire et obligatoire à quatre ans, période de temps qui était censée être suffisante pour enseigner à l'enfant "la base réelle de l'enseignement primaire" dans les trois premiers ans, c'est-à-dire, le "savoir lire, écrire et compter correctement", tandis que la 4ème année était consacrée à un enseignement complémentaire qui, en termes légaux, fournissait "les connaissances indispensables à tous ceux qui ne pouvaient pas continuer leurs études."

Le régime justifiait cette politique éducative de différentes façons; comme nous le disait João Ameal in "A Voz", en 1928: "Le Portugal n'a pas besoin d'écoles (...) enseigner la lecture est corrompre l'atavisme (...) Dans notre pays il y a quelques esprits sans aucune préparation mentale qui s'intéressent à l'obligation de l'enseignement primaire, comme s'il était un des premiers besoins physiologiques du peuple."[203] Dans le même périodique Alfredo Pimenta disait en 1932: "Enseigner le peuple portugais à lire et écrire, pour prendre connaissance des doctrines corrosives de pamphlétaires sans scrupules ou des bouffonneries puantes qu'un quelconque gamin qui polissonne dans les rues vomit tous les jours, ou pour prendre connaissance des mensonges criminels des folliculaires politiques - est inadmissible. Donc, je conclus: par la très mauvaise éducation qu'il a et par la nature de l'instruction qu'on va lui donner, le peuple portugais sait déjà de trop (...) Un des facteurs principaux de la criminalité est l'instruction."[204]

---

203 Cité par MONTEIRO, A. R. (1975). p. 145.

204 Cité par MONTEIRO, A. R. (1975). p. 146.

Une fois la Constitution de 1933 approuvée, la Réforme de Carneiro Pacheco, en 1936[205] a renforcé les reculs de la politique éducative au niveau de l'enseignement primaire et de l'enseignement normal. L'enseignement primaire élémentaire et obligatoire a été à nouveau réduit à trois ans. "(...) L'enseignement primaire élémentaire trahirait sa mission s'il continuait à superposer un encyclopédisme stérile et rationaliste, fatal à la santé morale et physique de l'enfant, à l'idéal pratique et chrétien d'enseigner à bien lire, écrire et compter et à exercer les vertus morales et un amour vivant pour le Portugal."[206]

Les inscriptions dans les Écoles du Magistère Primaire officielles et privées ont été suspendues (Dans le cas de Madère, nous savons qu'l n'y avait pas encore une École du Magistère Primaire). Au lieu des écoles ont été créés des postes scolaires. Un nouveau type d'enseignants a apparu de cette façon: les régents scolaires. ("Ils étaient 740 en 34/35, selon l'Annuaire de Statistique, et ont atteint plus tard un total de 6 700").[207] Ayant comme habilitation seulement la 4ème année de scolarité, il va de soi qu'on leur demandait seulement la connaissance de la matière à enseigner. Trois ans plus tard Salazar affirmait: "L'analphabétisme au Portugal vient de loin et cela n'a pas empêché notre littérature d'être en quelques siècles, extrêmement riche." "(...) Une grande partie de notre peuple, par sa richesse intuitive et surtout, par les conditions de son existence et de son activité, ne sent pas la nécessité de savoir lire (...) Est-ce qu'on devra, en effet, enseigner le peuple à lire? En d'autres mots, est-ce qu'on devra imposer la scolarité obligatoire à cette portion-là des populations rurales qui ne sentent pas la nécessité de la culture?"[208]

L'instruction a été, de cette façon, envisagée en tant que menace à l'ordre social établi. Pourquoi le bouleverser, si tout le monde s'en est bien accommodé? L'accès des fils des couches sociales les plus défavorisées à l'enseignement secondaire, par exemple, a provoqué la réaction de Eusébio Tamagnini, du Ministère de l'Éducation Nationale, dans les termes suivants: "Il faut mettre fin à cette superproduction légale de forces intellectuelles, parce que c'est un facteur de "déclassement" social, une fois qu'elle donne naissance à cette multitude de demi-prolétariats, les uns sortis de la classe ouvrière et qui ne seront jamais des bourgeois, et les autres venus d'en haut et qui ne se résigneront jamais à la destinée

---

205 Décret-Loi n° 27 279 du 24 novembre 1936, publié dans le journal matinal *O Jornal. N°1327*, du 28 novembre 1936, à Funchal.

206 Le même Décret-Loi n° 27 279 du 24 novembre 1936.

207 ALMEIDA, E. P. (1981). p.418.

208 Cité par MONTEIRO, A. R. (1975). p. 144.

de simples travailleurs, tous profondément désolés et inclinés à la révolte (...) Il sera indispensable de modérer les aspirations non raisonnables qui germent dans les esprits des pauvres et des humbles, il faut détruire cette grande illusion selon laquelle la culture amène sûrement à la richesse et au pouvoir."[209]

Salazar, conscient des dangers que la démocratie représentait pour son pouvoir absolu, disait: "On a proclamé les beautés de l'égalité et de la démocratie de telle manière qu'on en arrivait presque à niveler par le bas, contre les inégalités naturelles, contre la légitime et nécessaire hiérarchie des valeurs dans une société bien ordonnée."[210] Le décret-loi n° 22 040 recommandait l'affichage aux Écoles Primaires, aux Lycées, aux bibliothèques, etc., de "cadres moraux avec des phrases comme la suivante: avocats sans cause, médecins sans clientèle, architectes sans travaux, votre instruction ne vous servira pas toujours pour combattre l'adversité, tandis qu'un bon emploi a toujours sauvé l'artisan courageux, lui permettant d'envisager l'inclémence de la fortune."

Mais cinq ans après la fermeture des Écoles du Magistère Primaire, on a reconnu toutefois, à travers le décret-loi n° 30 951, du 10 décembre 1940, le manque d'enseignants. "380 écoles restent cette année sans enseignant, et même après avoir recouru aux régents (...) 134 sont encore restés fermées." Comme mesure d'urgence, ce décret a prescrit les Examens pour l'exercice du magistère. Comme nous le disait l'Article 1., "(...) l'habilitation pour l'exercice du magistère officiel dans l'enseignement primaire se fait au travers de:

a) Un examen de culture spécifique;

b) Un stage de préparation didactique;

c) Un examen d'aptitude pédagogique;

d) Un Examen d'État."

Toutefois, en 1942 (par le décret-loi n° 32 243, du 5 septembre 1942) ont été réouvertes les Écoles du Magistère Primaire de Lisbonne, Porto, Coimbra et Braga, avec un cours réduit de deux ans, au lieu de trois (Voir Annexe 6). C'est le décret n° 32 629 de 16 janvier 1943 à déterminer les programmes de chaque discipline. Les deux ans étaient divisés en quatre semestres, dont les trois premiers étaient destinés aux disciplines de culture et de pratique pédagogique, tandis que le dernier était consacré au stage auprès d'un enseignant choisi. On a justifié cette réduction par "l'expurgation de toute la matière qui présupposait des connaissances

---

209 Cité par MONTEIRO, A. R.(1975). p. 145-146.

210 Cité par MONTEIRO, A. R.(1975). p. 147.

de biopsychologie (...) Cela a permis au cours d'être réduit de trois à deux ans, sans rien y perdre, mais au contraire on croit augmenter son efficacité."

Seulement pour avoir une idée, il faut dire que la Pédagogie étudiait les appelées "conditions individuelles de l'éducation, avec la détermination des aptitudes..., conditions naturelles de l'éducation, avec la connaissance du milieu..., conditions sociales de l'éducation, à travers la connaissance des valeurs de la culture nationale, par exemple, et les moyens de l'éducation, à savoir, la discipline et l'instruction." Les facteurs de la discipline étaient bien discriminés: "l'imitation, la suggestion, le commandement, la vigilance, les prix et les châtiments."

La Didactique Générale soulignait l'importance des méthodes d'Herbart, de Martig, des Projets, des Centres d'Intérêt, etc., et prescrivait les aspects qui étaient considérés de "processologie didacticienne", tels que la distribution des élèves par la salle de classe, l'horaire scolaire, le manuel en tant qu'instrument scolaire, la préparation des leçons, l'attitude enseignant, les règles pour interroger, les règles pour faire une promenade ou une excursion...

La Psychologie Appliquée à l'Éducation était "conçue en tant que branche spécialisée de la pédologie qui s'occupe des applications techniques des connaissances relatives au corps et à l'âme de l'enfant et à son évolution, visant des fins éducatives. Elle est une discipline technique, de même que la hygiène scolaire, la médico-pédagogie et la didactique expérimentale." Il est intéressant de savoir qu'il y avait la recommandation à chaque élève-maître d'étudier un seul enfant; "Il y a dans la littérature pédologique beaucoup de modèles de fiches ou de plans d'observation du comportement enfantin..." L'élève-maître devait, par rapport à l'enfant sous son observation, "présenter à la fin du cours un profil psychologique, en plus d'une monographie de sa personnalité."

L'École du Magistère Primaire de Funchal

Par le décret-loi n° 33 019 du 1er septembre 1943, a finalement été créée l'École du Magistère Primaire de Funchal, en même temps que celle de Ponta Delgada (Açores). Bien que les dépenses étaient de la responsabilité de la *Junta Geral de Distrito Autónomo*, l'orientation et fiscalisation pédagogiques étaient de la compétence du Ministère de l'Éducation Nationale.

La bonne nouvelle a été publiée dans les périodiques régionales. Sous le titre de "Manque d'enseignants à Madère", l' *Eco do Funchal*, *n° 178*, a fait connaître

quinze jours plus tard, l'arrivée à Funchal du *Diário do Governo* qui avait créé l'École du Magistère Primaire. Beaucoup d'expectatives y ont été déposées comme nous atteste le *n°182* du même journal qui disait: "La roue du Temps est roulée de l'avant et avec elle l'enfance inculte qui, arrivant à l'âge pédagogique ira s'asseoir dans les écoles afin de recevoir non seulement l'enseignement intellectuel mais aussi les conseils de l'enseignant qui, conscient de sa noble mission et sa responsabilité, réussit à les infiltrer dans le cerveau vierge de l'enfant..." Un autre article de journal de l'époque,[211] sur l'École du Magistère Primaire de Funchal et l'ouverture de l'année scolaire, nous dit que les discours du Président de la Junte, João Abel de Freitas, du Directeur de l'École et Recteur du Lycée, Ângelo Augusto da Silva et d'une élève-maîtresse, Maria Arlete Caldas Castro e Abreu, ont rappelé que l'enseignant avait une mission, celle de l'éducateur qui devait se conduire conformément aux principes de la morale chrétienne. Sa vie serait faite de sacrifices et de difficultés, mais aurait à la fin la récompense du devoir accompli.

Disciplines	Professeurs
Pédagogie et Didactique Générale	Ângelo Augusto da Silva
Psychologie Appliq. à l'Éducation	Lúcio Santana B. Rosário e Miranda
Didactique Spéciale	António Marques da Silva
Hygiène Scolaire	William Edward Clode
Éducation Physique	Adelino dos Santos Lã
Dessin et Trav. Manuels Éducatifs	José Nunes Parro
Éducation Féminine	Judite Adriana Teixeira de Sousa Moniz
Musique et Chant Choral	Gustavo Augusto Coelho
Législ. et Administration Scolaires	António Marques da Silva
Organis. Polit. et Adm. de la Nation	Ernesto Marçal Martins Gonçalves
Éducation Morale et Civique	Cón. Manuel Francisco Camacho
Pratique Pédagogique	

Tableau 3

Premiers professeurs de l'École du Magistère Primaire de Funchal

211 *O Jornal* du 12 octobre 1943.

26 étudiants (parmi lesquels 3 hommes) ont constitué la première classe de cette École qui a fonctionné dans la Salle 18 du bâtiment du *Liceu de Jaime Moniz*. Le tableau 3 nous donne la relation des premiers Professeurs de l'École par rapport aux disciplines qu'ils ont enseignées.

Ângelo Augusto da Silva, également *Vogal da Comissão Executiva da Junta Geral*, disait dans un compte-rendu sur l'Enseignement Primaire à Madère ("Comment résoudre le problème de l'enseignement primaire à Madère?") publié en 1947: "L'École du Magistère Primaire de Funchal essaie d'envisager le problème de la formation des futurs enseignants, non seulement du point de vue strictement professionnel, mais aussi du point de vue moral. En effet, il ne suffit pas aux éducateurs de posséder savoir et compétence, encore faut-il avoir des habitudes d'ordre et de méthode, des qualités élevées de caractère et un optimisme sain pour qu'ils réussissent à exercer une action vraiment salutaire sur les enfants, le pays et la société."[212]

Le panorama scolaire à Madère

En 1947, Madère et Porto Santo avaient déjà une population de 250000 habitants. Une étude sur l'enseignement primaire à Madère réalisée par Ângelo Augusto da Silva en 1942 dénonçait la situation du "pourcentage extraordinairement élevé d'analphabètes à Madère." Je crois que quelques tableaux publiés dans le compte-rendu du Directeur de l'École du Magistère Primaire et *Vogal da Comissão Executiva da Junta Geral* du District Autonome de Funchal déjà cité, réussissent à illustrer le panorama scolaire de cette décennie à ce niveau d'enseignement à Madère mieux que d'autres types d'explications. L'enseignement privé comptait sur des établissements d'enseignement tenus par quelques enseignants, *Casas do Povo*, syndicats, sociétés sportives et récréatives de même que quelques ordres religieux[213].

---

212 *O Jornal* du 12 octobre 1943.

213 À Funchal, nous avions notamment les établissements scolaires privés suivants: *Assistência às Crianças Fracas-Lactário, Santa Clara, Colégio do Hospício, Patronato de São Pedro, Artes e Ofícios, Colégio de São Luís, Colégio de São João, Colégio Santa Teresinha, Patronato de Nossa Senhora das Dores* et *Asilo dos Órfãos*. Dans les municipalités rurales, nous avions: *Colégio da Preservação* à Câmara de Lobos, *Escola de São Francisco Sales* à Câmara de Lobos, Porto Moniz, Santana, Machico, Santa Cruz, Porto Santo, Prazeres et Gaula, *Escola de Santo*

	Élèves inscrits			Totalité d'Enfants en âge scolaire		
	Sexe masc.	Sexe fém.	Total	Sexe masc.	Sexe fém.	Total
Sé	92	51	143	99	78	177
São Pedro	266	211	477	485	469	954
Santa Luzia	111	158	269	426	418	844
Santa Maria	354	314	668	579	622	1 201
Restants	1 617	1 194	2 811	2 202	2 129	4 331
Totaux	2 440	1 928	4 368	3 791	3 716	7 507

Tableau 4

Relation élèves/ enfants dans la municipalité de Funchal en 1942[214]

	Enseignants existants				Lieux à créer			
	Masc.	Fém.	Mixt.	Total	Masc.	Fém.	Mixt.	Total
Sé	3	2	-	5	2	2	-	4
São Pedro	6	5	1	12	11	11	-	22
Santa Luzia	3	3	2	8	8	8	-	16
Santa Maria	9	8	1	18	12	12	-	24
Restants	34	26	16	76	53	52	1	106
Totaux	55	44	20	119	86	85	1	172

Tableau 5

Relation enseignants/ manque d'enseignants dans la municipalité de Funchal en 1942[215]

Amaro à Paul do Mar, *Escola de Santa Maria Madalena* à Porto Moniz, *Escola Arendrupe* et *Orfanato Nossa Senhora de Fátima* à Santo da Serra et *Escola Nun'Álvares* à Camacha.

214 Retiré de SILVA, A. A. (1947). p. 9.

215 Retiré de SILVA, A. A. (1947). p. 10.

	Élèves inscrits			Totalité d'enfants en âge scolaire			%
	Sexe masc.	Sexe fém.	Total	Sexe masc	Sexe fém	Total	
Funchal	2 434	1 913	4 347	3 791	3 716	7 507	58
Câmara de Lobos	490	317	807	1 679	1 624	3 303	24
Ribeira Brava	458	330	788	1 002	993	1 995	39
Ponta do Sol	295	228	523	958	862	1 820	29
Calheta	666	438	1 104	1 577	1 429	3 006	37
Porto do Moniz	202	138	340	448	393	841	40
São Vicente	509	374	883	749	754	1 503	59
Santana	244	194	438	932	914	1 846	23
Machico	421	243	664	1 383	1 361	2 744	24
Santa Cruz	610	503	1 113	1 633	1 591	3 224	35
Porto Santo	64	37	101	172	176	348	29
TOTAUX	6 393	4 715	11 108	14 324	13 813	28 137	39

Tableau 6
Relation élèves/ enfants aux îles de Madère et Porto Santo en 1942[216]

	Écoles en fonctionnement				Écoles à créer		
	Régime simple	Régime dédoublé	En Postes	Total	En écoles	En Postes	Total
Funchal	79	18	22	119	172	-	172
Câmara de Lobos	16	2	3	21	76	1	77
Ribeira Brava	13	5	-	18	54	2	56
Ponta do Sol	11	1	1	13	40	1	41
Calheta	23	2	4	29	60	2	62
Porto do Moniz	6	3	-	9	18	1	19
São Vicente	19	5	-	24	37	1	38
Santana	9	1	-	10	36	5	41
Machico	12	1	6	19	57	1	58
Santa Cruz	17	1	12	30	72	1	73
Porto Santo	2	-	1	3	5	1	6
TOTAUX	207	39	49	295	627	16	643

Tableau 7
Relation enseignants/ manque d'enseignants aux îles de Madère et Porto Santo en 1942[217]

---

216 Retiré de SILVA, A. A. (1947). p. 11.

217 Retiré de SILVA, A. A. (1947). p. 12.

7. 2. La dimension personnelle de l'Enseignant de l'État Nouveau

Si, dans le régime précédent, l'enseignant de l'instruction primaire avait été considéré comme l'un des artisans de la nouvelle société, il était maintenant considéré avec méfiance. La préoccupation majeure concernait essentiellement la transmission des idéaux de l'État Nouveau. Selon le décret-loi n° 27 003 de septembre 1936, tous les fonctionnaires publics, y compris les enseignants, devaient fournir un document manuscrit et dont la signature était authentifiée par le notaire, contenant les termes suivants: "Je déclare, sur l'honneur, que je suis intégré à l'ordre social établi par la Constitution Politique de 1933, avec une répudiation active du communisme et de toutes les idées subversives."

On demandait à tout l'enseignant portugais, soit-il du Continent soit-il de Madère, "un comportement moral irréprochable pour l'exercice du magistère primaire (...) le fonctionnaire appartenant aux services de l'enseignement primaire qui cause un scandale public permanent ou qui adopte une attitude contraire à l'ordre social établi par la Constitution politique de 1933 sera démissionné."[218] Cette image de moralité a été soigneusement nourrie, même au niveau du mariage, puisque "le mariage des enseignants ne pourra avoir lieu sans autorisation du Ministre de l'Éducation Nationale qui l'accordera seulement dans les conditions suivantes: 1. Que le prétendant ait un bon comportement moral et civil; 2. Que le prétendant ait des salaires ou revenus, confirmés au moyen de documents, compatibles avec les salaires de la maîtresse."[219] Parce que "l'enseignant doit être un apôtre, et il faut qu'il le soit particulièrement lorsqu'il est appelé à collaborer, à travers l'école, à une œuvre sociale ou même politique qui manifeste l'idéalisme fondamental de l'État Nouveau.", disait le Préambule du décret-loi n° 30951, du 10 décembre 1940. Selon les mots du Ministre Carneiro Pacheco, "le maître n'est pas un bureaucrate, mais un modeleur d'âmes et de Portugais. Celui qui, par aberration, ne veut pas l'être, doit alors se retirer."[220] Avec ces fonctions, le rôle d'enseignant sera, de l'avis du régime, d'une plus grande responsabilité et comportera des dangers pour la stabilité politique. "Déformer l'esprit de celui qui apprend, est le plus grand des malheurs; il vaut mieux les laisser analphabètes que de leur déformer l'esprit (...) Si nous voulons livrer ces 1 600 000 analphabètes aux mains

---

218 Décret-Loi n° 27 279 du 24 novembre 1936, Art. 8.

219 Décret-Loi n° 27 279 du 24 novembre 1936, Art. 9.

220 Cité par MONTEIRO, A. R.(1975). p. 146.

de n'importe quel enseignant, ces hommes peuvent devenir des ennemis de la société"[221], prévenait le député Pinto da Mota, en 1938.

Les examens pour l'exercice du magistère étaient censés vérifier, "si les candidats détenaient les connaissances nécessaires (...) Ensuite le contact avec la fonction éveillerait chez eux les qualités nécessaires pour l'exercice de la fonction." Le décret n° 30 968, du 14 décembre 1940, a déterminé, tout de suite, le Règlement des Examens et les programmes des matières à examiner. Des défauts physiques tels que la myopie, l'astigmatisme, le strabisme, la surdité, le bégaiement, le diabète, les névroses, pour ne citer que quelques-uns, ou comme nous le dit l'Art. 6. 13, les "défauts physiques qui vont à l'encontre de la discipline et du prestige du magistère", étaient prohibitifs à l'admission aux épreuves.

Par rapport au *curriculum* de formation pour le Magistère Primaire, les Programmes de chaque discipline, à l'exception de la Pratique Pédagogique, ont été approuvés par le décret n° 32 629 du 16 janvier 1943, pour tout le Pays, l'île de Madère incluse. On peut aussi en extraire la façon dont la dimension personnelle de l'enseignant était envisagée. Les Instructions (méthodologiques) sur la discipline de Pédagogie et Didactique Générale reconnaissaient "que, bien que toute la pédagogie postule une métaphysique et que tous les systèmes philosophiques tendent à se condenser dans une doctrine pédagogique, il n'est pas permis de donner lieu, dans les écoles du magistère primaire, à aucune discussion sur les fins ultimes du processus de formation des êtres humains dans leur phase de croissance. D'une part, les étudiants ne détiennent pas la formation culturelle nécessaire pour comprendre des problèmes aussi complexes; de l'autre, notre pays ne se trouve pas dans un état critique d'indécision sur les concepts de vie et de fins de la société. Nous nous orientons aujourd'hui selon un cadre de valeurs parfaitement défini..." Ce refus de la participation critique dans un but éducatif nous rappelle les situations de formation de l'enseignant religieux aux Collèges de Jésuites décrites dans le premier chapitre de cette partie.

---

221 Cité par MONTEIRO, A. R.(1975). p. 147.

8. Dimension personnelle et spécificité

8. 1. La dimension personnelle au cours des Temps

Cette démarche essentiellement descriptive du phénomène de "dimension personnelle" au cours des temps nous a donné une conscience nette de son existence. La formation de la personne en termes abstraits a été une préoccupation des structures socio-politiques, philosophiques et religieuses des diverses époques abordées. Mais cela ne nous suffit pas. Si on parle du personnalisme, par exemple, on sait que tout le monde se croit personnaliste, du catholique au socialiste, en passant par les diverses nuances du libéral.

La "dimension personnelle" de l'enseignant, étant un concept flou qui s'accommode de tout, gagne du sens, s'opérationnalise seulement lorsqu'il est inséré dans un contexte social déterminé. La lecture explicative de ce phénomène peut reposer sur diverses théories. A. Clausse nous parle de six hypothèses interprétatives (1. L'hypothèse rationaliste; 2. L'hypothèse idéaliste; 3. L'hypothèse "objective"; 4. L'hypothèse sociologique de Dürkheim; 5. L'hypothèse marxiste; 6. L'hypothèse structuraliste ou culturaliste). Conformément à mes présupposés théoriques et méthodologiques, j'ai essayé de m'éloigner d'interprétations filtrées par des concepts du présent, des théories et des doctrines *a priori*, des faits ou simplement des déterminismes sociaux et historiques. Recourant à l'interprétation "culturaliste", j'ai plutôt cherché à envisager chaque temps organisé comme un tout structurel, dynamique et actif, comme un "complexe" organique dont tous les éléments agissent en tant que facteurs. Je les ai envisagés comme un "tout" plus ou moins cohérent et flexible de moyens destinés à résoudre les problèmes multiples de l'existence humaine.

Selon l'auteur cité ci-dessus, "l'économique justifie le social; les deux justifient le spirituel et le moral, mais ceux-ci par l'action constante de retour justifient et déterminent l'économique et le social. La sociabilité met plus ou moins en contact tous les éléments de la culture, du spiritualisme le plus élevé à l'activité technique la plus modeste";[222] ou comme nous le dit J. Burckhardt, "ils constituent une grande chaîne mille fois entrelacée dont le plus léger secouement affecte plus

222 CLAUSSE, A. (1976). p. 28.

ou moins les diverses parties."[223] Cette approche interprétative nous mène à mieux percevoir les nuances de la "dimension personnelle" au fil du temps. Le tableau 8 nous donne brièvement l'évolution fondamentale de la conception de l'Homme, comme une personne au service de quelqu'un ou de quelque chose (de Dieu ou de l'État, de tous les Portugais ou d'un idéal politique...).

TEMPS	CONCEPTION DE L'HOMME
Église	Créature de Dieu. En relation avec Dieu. Au service de Dieu. Un apôtre avec une noble mission. Guide des âmes.
État	Contrôlé par l'État. Au service de l'État. Au service de la Raison. Respectueux des idéaux politiques et idéologiques d'un pouvoir éclairé.
Peuple	Contrôlé par l'État mais libre d'ouvrir une "Leçon" Publique. En accord avec la Charte Constitutionnelle. Agent de transformation. Un apôtre avec une noble mission.
Première République	Citoyen responsable du développement intégral des élèves et du progrès de la société. Guide des Portugais. Ouvrier de la civilisation
État Nouveau	Créature de Dieu et de l'État. Un apôtre avec une noble mission. Au service de l'État Nouveau. Respectueux des idéaux politiques et idéologiques. Modeleur d'âmes

Tableau 8
La conception de l'Homme au cours des Temps

On constate aussi l'opposition entre l'idée du conformisme et l'idée de la transformation. Il est évident qu'aux époques les plus centralisées (comme celles de l'Église, de l'État, de la période de l'absolutisme miguéliste et de l'État Nouveau) on a tendance à condamner la curiosité intellectuelle. On valorise un idéal de permanence et d'intemporalité, les valeurs considérées immuables et inscrites dans la nature propre des choses. La nouveauté et l'innovation sont des éléments de perturbation, de désordre et de malaise. La vérité est définitive et absolue parce que placée hors des contingences temporelles et locales. Tout est centré sur une vérité révélée, soit par Dieu, soit par la Raison éclairée ou par une Idéologie qui se veut absolue et immuable. C'est pourquoi il faut l'accepter sans discussion, dans une

223 CLAUSSE, A. (1976). p. 28.

attitude d'obéissance et de soumission inconditionnelles. Par contre, la recherche de la vérité quand elle est humanisée, c'est-à-dire située au niveau de l'homme de terrain, dans la compréhension, l'exploration et le débroussaillage de la "réalité", donne lieu à une attitude de spéculation, de doute, de relativisation et de discussion. Le dogme est alors mis en question.

TEMPS	SOURCES de VÉRITÉS
Église	Dieu
État	Raison absolue
Peuple Première République	Raison relative et Expérience
État Nouveau	Idéologie politique

Tableau 9
Source de Vérité au cours des Temps

Ces sources de vérité impliquent des stratégies spécifiques pour l'atteindre. Voyons, à titre d'exemple, les moyens d'action auxquels l'enseignant de l'église recourt lors de sa formation. Il atteint sa vérité par la voie intérieure, par la spiritualité. Nous savons que l'éducation ici ne vise pas la préparation à la vie terrestre, elle méprise la culture physique à travers des pratiques d'ascétisme et de mortification du corps. Il faut rejeter tout ce qui est fruit de la vie dans toutes ses manifestations dépendant d'énergies naturelles, comme le sentiment, l'affectivité, le plaisir, la passion, la jouissance... D'autre part, il ignore les conditions sociales et économiques dans lesquelles les individus vivent parce que l'égalité théorique des hommes se situe *post mortem.* La pauvreté est providentielle pour que les riches puissent la mitiger à travers la charité. Comme nous le constatons, cet humanisme classique vise, donc, la réalisation d'un idéal de permanence et d'intemporalité. Par contre, aux époques d'une plus grande ouverture d'esprit, il y a déjà un désir de comprendre et d'explorer tous les éléments de la "réalité", avec le recours à la raison et à l'expérience. La vérité (toujours relative) n'existe pas en dehors de l'homme, mais chez l'homme, dans la raison humaine qui conclut à partir de l'analyse des données que l'expérience révèle. Et quelles seront les composantes privilégiées de la formation de l'enseignant au cours des Temps?

TEMPS	COMPOSANTES DE FORMATION
Église	*Preparatio evangelica*. Formation morale et religieuse. Formation intellectuelle. Savoir encyclopédique. Connaissances théologiques. Formation pratique.
État	Incidence sur l'Inspection au lieu de Formation. Moralité. Connaissances. Intuition.
Peuple	Élimination de l'analphabétisme. Moralité. Formation didactique, méthodologique et pédagogique.
Première République	Développement intégral (aux niveaux physique, intellectuel et moral). Formation de l'homme, du patriote et du citoyen.
État Nouveau	Moralité irréprochable. Formation culturelle censée être insuffisante. Formation pédagogique.

Tableau 10
Composantes de formation au cours des Temps

C'est à partir de la vision de l'ensemble des diverses époques que la "dimension personnelle" auquel nous nous référons dès le début de notre travail commence à prendre du sens, en se situant au niveau des composantes "morales" de l'homme. L'immersion historique va conférer à ce concept une signification de "moralité, de civilité, de bonne réputation qui, comme nous l'avons vu, ont toujours été présentes dans les préoccupations autour de l'enseignant.

On voit (cf. tableau 10) que les composantes morales constituent la dimension la plus importante dans la formation de l'enseignant de l'église, suivie du savoir, en tant que savoir encyclopédique construit avec le recours à la reproduction de modèles, et du savoir-faire correspondant à la pratique pédagogique. On sait que la culture physique est objet de mépris à travers l'ascétisme et la mortification du corps, bien que l'on a demandé à cet enseignant une force et une vigueur physiques caractéristiques des hommes d'action. Le Temps de l'État continue à mettre en valeur les conduites morales irréprochables, les bonnes mœurs, au delà de la connaissance et... l'intuition, envisagée ici en tant que vocation et sensibilité pour l'enfant. Le Temps du Peuple, préoccupé par l'élimination de l'analphabétisme,

donne naissance aux meilleures méthodes d'enseignement populaire, mettant en rivalité le savoir-faire avec le savoir-être dans les préoccupations des politiques libéraux. C'est avec le Temps de la Première République cependant que l'on commence à parler du développement intégral et harmonieux de la personne, y compris le développement physique, intellectuel et moral, "dans l'équilibre conjugué de la force de ses muscles, de la sève de son cerveau et des prescriptions de sa morale." La moralité est ici basée sur des principes de liberté, de responsabilité, de justice et d'autonomie, tandis que pendant l'État Nouveau elle doit se soumettre à l'idéologie de l'État, même si le savoir est sacrifié à ces principes.

Nous constatons que la question des bonnes mœurs, de la moralité, dont il faut faire preuve soit à travers les autorités ecclésiastiques, soit à travers les municipalités ou les notables locaux, soit à travers le Directeur des Études ou les organismes publics qui se sont succédés,[224] est toujours présente sous la forme de la demande d'une conduite irréprochable de la part de l'enseignant. Elle se pose toutefois de façons différentes conformément aux valeurs dominantes à chaque époque (cf. tableau 11).

---

224 Les prédécesseurs de l'actuel Ministère d'Éducation:

1. *Directoria-Geral dos Estudos* (28 juin 1759).
2. *Real Meza Censória* (4 juin 1771).
3. *Tribunal da Real Meza da Comissão Geral sobre o Exame e Censura dos Livros* (21 juin 1787).
4. *Junta da Directoria Geral dos Estudos e Escolas do Reino* (17 décembre 1794).
5. *Reformador Geral dos Estudos do Reino e seus Domínios* (2 août 1828).
6. *Comissário dos Estudos* (18 octobre 1833).
7. *Conselho Superior da Instrução Pública* (7 septembre 1835).
8. *Conselho Geral Director do Ensino Primário e Secundário* (15 novembre 1836).
9. *Conselho Superior de Instrução Pública* (7 mars 1843).
10. *Ministério das Obras Públicas, Comércio e Indústria* (30 août 1852).
11. *Direcção-Geral de Instrução Pública* et *Conselho Geral de Instrução Pública* (16 avril 1859).
12. *Conferência Escolar* (14 octobre 1868).
13. *Junta Consultiva da Instrução Pública* (14 décembre 1869).
14. *Ministério dos Negócios da Instrução Pública* (22 juin 1870).
15. *Conselho Superior de Instrução Pública* (23 mai 1884).
16. *Ministério da Instrução Pública e Belas Artes* (5 avril 1890).
17. *Ministério de Instrução Pública* (7 juillet 1913).
18. *Ministério da Educação Nacional* (11 avril 1936).

TEMPS	MORALITÉ
Église État État Nouveau	Posture morale irréprochable. Obéissance aux valeurs prévalantes . Honneur. Honnêteté. Rectitude. Humilité. Modestie. Dignité. Domaine de la volonté inconstante. Suscitant le respect, la déférence et la confiance. Amour. Charité.
Peuple Première République	Posture morale irréprochable. Discipline caractéristique de l'Église et de l'Armée. Loin des tentations de la vie urbaine. Autonomie modérée. Liberté et Responsabilité. Solidarité. Justice. Dignité. Amour réfléchi et conscient.

Tableau 11
Types de Moralité au cours des Temps

À partir de ce tableau, nous nous sommes confrontés à deux sortes de moralité, au moins, l'une imposée du dehors et en conformité avec les valeurs déjà préconisées, l'autre à construire avec la participation de chacun. Appelant toujours à une posture morale irréprochable de la part de l'enseignant, on voit qu'elle est conçue de façons tout à fait différentes. D'une part, l'amour fondé sur la pratique de la charité, de l'autre part, un amour réfléchi et conscient. Des concepts tels que liberté, autonomie (même modérée), responsabilité, justice, solidarité... s'opposent à l'obéissance, l'autorité, l'honneur, la rectitude, l'humilité et la modestie... Comment notre "dimension personnelle" actuelle peut-elle s'enraciner dans ces types de moralité?

8. 2. Quel lieu pour la spécificité de Madère?

Tout au long de cette partie j'ai eu le souci de contextualiser le phénomène de la "dimension personnelle" de l'enseignant à Madère, en tenant compte de ses rapports au contexte national et dans une certaine mesure européen. L'appel constant à la forte insertion du contexte madérien dans le contexte portugais qui est évidente au cours du développement de cette partie n'a pas cependant comme but

d'oublier ou de rendre plus légère la spécificité de cette Région. Au contraire, on a cherché à souligner la réproduction de modèles continentaux de formation (explicites ou non) d'enseignants sur Madère par l'imposition de systèmes politiques, idéologiques ou religieux.

Dans une étude sur la spécificité de l'éducation scolaire au Portugal, S. Stoer et H. C. Araújo font référence à Immanuel Wallerstein qui a classé ce pays comme un pays sémipériphérique, la sémipériphérie non entendue comme une "nouvelle catégorie résiduelle, mais comme une catégorie qu'intègre, d'une façon persistente, des traits qui, en simultanée, la rapproche ou l'éloigne des pays du centre et de la périphérie."[225] Si en termes de production économique, le Portugal se rapproche des pays de la périphérie, en termes de consommation il se rapproche des modes de vie des pays du centre. En ce qui concerne l'île de Madère, et si l'on concentre l'attention sur les diverses périodes ici traitées, on constate l'existence de moments de forte crise économique, comme la crise du sucre ou du vin, qui ont provoqué des courants migratoires vers l'Amérique du Sud (le Brésil, la Venezuela), l'Australie, l'Afrique du Sud... D'autre part la distance géographique et les difficultés de transport pour établir la liaison avec le Continent ont accentué cette dimension périphérique. Si à l'heure actuelle l'expression de "Région européenne ultrapériphérique" est communement utilisée pour Madère dans les discours politiques et économiques, cette dimension gagne un sens plus fort par rapport au passé.

En effet, l'uniformisation de l'enseignement menée par les Jésuites et, par conséquent, l'uniformisation de la formation des enseignants respectifs n'était pas remise en question, que ce soit au Portugal (Madère incluse), en Italie, en France ou au Japon... La généralisation d'un modèle de formation a été imposé à l'époque dans les systèmes sociaux par le pouvoir de l'Église. Plus tard, l'uniformisation de l'enseignement menée par le Marquis de Pombal et, par conséquent, l'uniformisation du profil de l'enseignant que l'État désirait est inéluctablement arrivée à Madère sous l'égide du pouvoir politique. Les liens entre l'île et le Continent étaient établis de façon à dessiner des ensembles régionaux caractérisés par la reproduction des modèles continentaux. Si l'on peut parler d'une période de manque de liaison au Continent, celle des invasions françaises sur le Continent et anglaises à Madère, nous avons déjà constaté que les uns et les autres ont contribué à faire germer le même embryon constitutionnaliste et libéral. Même pendant la brève période de l'enseignement normal à Madère qui a duré 19 ans, les *curricula* de formation d'enseignants, les instructions méthodologiques, les manuels à utiliser

---

225 STOER, S., et ARAÚJO, H. C. (1992). p. 12.

étaient tous déterminés par le pouvoir central siegeant sur le Continent. L'École Normale de Funchal fermée, les Madériens étaient obligés d'aller sur le Continent s'ils voulaient devenir enseignants à Madère. La réproduction des modèles centraux étaient de cette façon plus assurée. L'École du Magistère Primaire de Funchal créée en 1943, n'a pas réussi de la même manière à échapper à cette règle de répétition et de dédoublement de modes de pensée et d'action...

Quel lieu était alors réservé à la spécificité de Madère? Très peu, oserai-je dire. Mais la prise de conscience d'une identité régionale qui était systématiquement oubliée, a par contre grandi de plus en plus. Il n'est pas sans intérêt de mentionner la lutte, le jeu de forces qui, presque dès le début de l'histoire de Madère, s'est dessiné entre ceux qui se considéraient Madériens et les autres venant du dehors. Dans la pauvreté bibliographique à cette époque (ce sont les historiens de Madère eux-mêmes qui le reconnaissent), il faut mentionner les Indices chronologiques, onomastiques et didascaliques de tous les documents du XV siècle, organisés par Fernando Jasmins Pereira et transcrits dans le Tombo Primeiro do Registo Geral da Câmara do Funchal.[226] Des 235 documents qui vont du 5 décembre 1452 au 11 novembre 1500, on peut déduire des aspects très intéressants sur la relation mentionnée entre le Continent et Madère. À titre d'exemple, abordons la relation de domination imposée du dehors et la position du Madérien qui contreréagit en recourant à une stratégie consciente de laissez-faire/laissez-passer, gagnant du temps pour faire les choses à sa manière.

> "Le roi communique que l'île de Madère doit payer **un million et deux cents mil royaux**" Doc. 48, fl. 151 v. (17 août 1478).
>
> "D. Beatriz communique que, malgré avoir défendu les raisons qui lui ont paru justes, le roi a résolu que l'île de Madère devait payer un million et deux cents mil royaux et que les Madériens doivent s'assembler afin de d'étudier les façons de récueillir cette somme, lui communiquant tout de suite leur décision." Doc. 53, fl. 13 v. (25 juin 1479).
>
> "Le roi affirme qu'il ne veut d'aucune manière excuser les Madériens de ce qui a été résolu dans les *Cortes*, et qu'ils doivent payer normalement, sans quoi il cherchera d'autres moyens pour obtenir le payement." Doc. 54, fl. 15 (18 juillet 1479).
>
> "Les Madériens répondent à la lettre de l'Infante, présentant les diverses raisons qui les poussent à demander l'excuse du tribut, voulant qu'elle intervienne en leur faveur auprès du roi, afin de ne pas être obligés de payer, parce qu'on peut les obliger à payer, mais ils ne seront jamais d'accord" Doc. 55, fl. 14 (24 août 1479).
>
> "Réponse de D. Beatriz à la lettre des Madériens, disant ne pas avoir obtenu l'excuse du payement, mais qu'il lui paraît qu'il y a une façon de résoudre le problème, sans la mentionner par méconnaissance de leur accord; donc ils doivent s'assembler tous et bien méditer, lui communiquant tout de suite s'ils sont en conformité." Doc. 56, fl. 56 (15 décembre 1479).
>
> "Que les Madériens recueillent le plutôt possible le million et deux cents mil royaux." Doc. 59, fl. 156 v. (22 avril 1480).

---

226 Cette municipalité créée par l'Infant D. Henrique avait la juridiction de toute l'île.

"Les Madériens écrivent au roi puisque celui-ci a envoyé deux écuyers afin de recevoir la somme déterminée, disant que l'Infante lui avait écrit sur la façon de conclure le cas et qu'ils étaient d'accord de l'accepter, lui donnant compte des diligences déjà réalisées dans ce sens." Doc. 61, fl. 16 v. (6 juin 1480).

"Comment procéder pour répartir le payement du million et deux cents mil royaux que le roi a ordonné de percevoir." Doc. 63, fl. 140 (28 août 1480).

"Que la somme déterminée soit payée sans délai, parce que le roi le veut absolument, et sans cela il peut prendre une décision plus difficile à corriger." Doc. 65, fl. 157 (25 avril 1481).

"Lettre à D. Beatriz lui demandant de pourvoir sur les cas qui préjudicient les Madériens." Doc. 66, fl. 153 (12 juin 1481).

"Le roi communique qu'il considère les Madériens pardonnés du payement de moitié du tribut...." Doc. 67, fl. 153 (12 juin 1481).

"Le roi écrit communiquant qu'il envoit à Madère Diogo Afonso afin de recevoir **six cents mil royaux**, somme qui devra être payée tout de suite, autrement ils devront payer le million et deux cents mil royaux en entier." Doc. 69, fl. 152 v. (2 juillet 1481).

"Que les six cents mil royaux soient payés avec la plus grande diligence." Doc. 74, fl. 154 v. (14 novembre 1481).

Ceci est-il symptomatique d'une psychologie propre à un peuple insulaire qui réagit à la domination imposée par le Continent? Ou symptomatique d'une volonté de prendre des décisions concernant son destin, symptomatique d'un désir d'autonomie? Cette identité insulaire essaie de s'affirmer d'une ou d'une autre lorsqu'elle se sent menacée par un pouvoir extérieur quel qu'il soit.

Quatre siècles plus tard, le député madérien Manuel Vieira déclarait en s'adressant au Ministre des travaux publics, Hintze Ribeiro, plus tard Premier Ministre du Portugal: "Nous avons la conscience de faire part du Royaume du Portugal seulement pour les contributions. [...] La faim est déjà rentrée dans les maisons des agriculteurs, on constate la misère partout, même avec des bras utiles de centaines d'hommes qui ne trouvent pas de travail. Le résultat est là: l'émigration. [...] Quel est le district qui, contribuant en termes liquides aussi fortement que le nôtre, est comme le nôtre si abandonné en termes des améliorations matérielles? Il ne s'agit pas seulement d'abandon, il s'agit presque de mépris, pour ne pas parler de dérision."[227]

227 Retiré de CALISTO, L. (1995). pp.10-11.

2ème Partie

Les Présupposés

1. La relation théorie/méthode

"Aucune recherche et particulièrement dans un domaine fragile comme celui de l'éducation ne peut faire l'économie d'une réflexion méthodologique." Ceci est le conseil de L. Marmoz,[228] que je veux tout d'abord suivre. Qu'il soit alors partagé. La première approche systématique de recherche, normalement attribuée à Aristote et aux Grecs, était de nature déductive et se centrait autour de la pensée et du raisonnement. Rappelons-nous que le raisonnement syllogistique conférait une relation logique entre la prémisse majeure, la prémisse mineure et la conclusion, la prémisse majeure étant une sorte d'assomption auto-évidente et incontestable à cause d'une vérité métaphysique ou d'un dogme. Parmi les premiers philosophes, si on acceptait que tous les hommes étaient mortels (prémisse majeure), et que Socrate était un homme (prémisse mineure), on devait accepter que Socrate soit mortel (conclusion). Plusieurs siècles plus tard, Bacon a toutefois reconnu les limitations de ce type d'approche pour arriver à des nouvelles vérités. Il défendait, en revanche, l'utilisation d'observations multiples des phénomènes et non pas de présupposés religieux ou d'autre sorte d'autorité pour arriver aux conclusions ou généralisations. C'était la méthode inductive. Darwin a essayé d'intégrer ces deux approches dans sa théorie de l'évolution de l'homme, probablement inspirée par le concept de lutte par la survie développée par T. Malthus dans son *Essay on Population*. Il lui a semblé que c'était la sélection naturelle qui expliquait l'origine des différentes espèces animales. Alors, c'était une hypothèse qui devait être confirmée ou non par la récolte et l'analyse des données. Comme nous le dit J. Best, "à la prémisse majeure préalable de la méthode déductive se substituait ainsi une assomption ou hypothèse qui devait être testée par la récolte et l'analyse logique des données."[229] Et il affirme que "cette méthode déductive-inductive est maintenant reconnue comme un exemple d'approche scientifique."[230] Partageant cette ligne de pensée, J. Dewey a établi les étapes de la démarche scientifique comme suit:

(1) Identification et définition du problème.

(2) Formulation d'une hypothèse.

(3) Récolte, organisation et analyse des données.

(4) Formulation de conclusions.

(5) Vérification, réjection ou modification de l'hypothèse par le test de ses

---

228 MARMOZ, L. (1987). p. 16.

229 BEST, J. W. (1977). p. 4.

230 BEST, J. W. (1977). p. 4.

conséquences au niveau d'une situation spécifique.

On présuppose aussi que les hypothèses qui vont illuminer tout le processus de récolte de données, doivent être assises sur une théorie assez solide. Alors, la question qui se pose est celle de la relation entre la théorie et la méthodologie utilisée pour la confirmer ou la nier. En termes pratiques, par rapport à une thèse scientifique, comme celle d'un doctorat, la présentation des options théoriques vient souvent en premier lieu, suivie du compte-rendu de la méthodologie de recherche. Un schéma du type:

(1) Introduction.
(2) Fondement théorique.
(3) Méthodologie de recherche.
(4) Résultats.
(5) Analyse des Résultats.
(6) Conclusions.
(7) Annexes.
(8) Bibliographie.

correspond tout à fait d'accord au schéma proposé par Dewey et inspire d'emblée les manuels de conseils pour l'organisation des thèses et les études plus sérieuses sur la recherche. Mais si j'assume avec G. Lapassade et R. Lourau que "la méthode dépend de la théorie que l'on cherche à vérifier"[231] (Fig. 1),

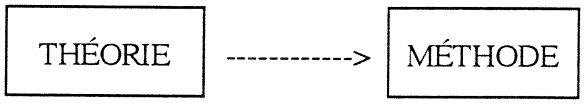


Figure 1
La méthode dépendante de la théorie

si je suis d'accord avec l'axiome de Mc Luhan selon lequel "le moyen c'est le message" (Fig. 2),

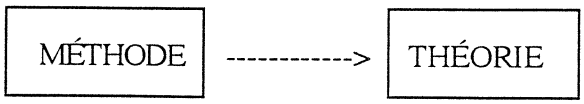


Figure 2
La théorie dépendante de la méthode

231 LAPASSADE, G., et LOURAU, R. (1974). p. 52.

j'envisage la théorie et la méthode en tant que deux composantes indispensables de la connaissance, en liaison intrinsèque et récursive (Fig. 3).

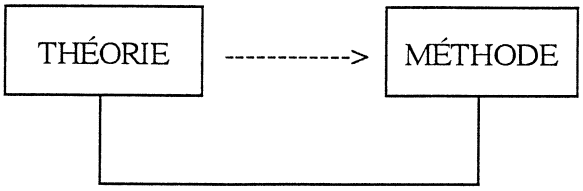


Figure 3

Interaction théorie/ méthode

Comme nous le dit E. Morin, "la méthode, générée par la théorie, la régénère."[232] Et "une théorie n'est pas la connaissance, elle permet la connaissance. Une théorie n'est pas une arrivée. C'est la possibilité d'un départ. Une théorie n'accomplit son rôle cognitif, ne prend vie qu'avec le plein emploi de l'activité mentale du sujet. C'est cette intervention du sujet qui donne au terme *méthode* son rôle indispensable."[233] Je crois que le souci de (ré)valorisation de l'Individu-Sujet sera évident tout au long de mon travail. Mais je ne veux pas m'attacher au contenu simplement. Je veux que la structure elle-même de l'organisation de la thèse réfléchisse cette préoccupation.

Alors, mon option de commencer par la description de la méthode en tant que praxis phénoménale, subjective et concrète, vise à souligner l'interaction entre la théorie et la méthode et surtout valoriser l'activité pensante du sujet qui construit et qui crée, qui confère l'art à la théorie. Je veux en même temps renforcer l'idée que la théorie que je vais présenter n'était pas parfaitement construite au début et elle n'est pas plus, à ce moment, quelque chose d'intouchable, quelque chose de sacré... Reprenant les paroles de L. Marmoz, je dis aussi que "en ce qui concerne les sciences de l'éducation, il s'agit davantage de construire que d'affirmer, de créer plutôt que d'assurer;"[234] "Ainsi la quête de connaissance suit toujours un double mouvement: connaissance de l'objet étudié et connaissance du moyen d'étude."[235]

---

232 MORIN, E. (1990). p. 310.

233 MORIN, E. (1990). p. 310.

234 MARMOZ, L. (1987). p. 22.

235 MARMOZ, L. (1990). p. 91.

2. La nature de l'objet d'étude

2. 1. L'absolutisation simplifiante de l'objet

Nous nous rappelons bien de l'effort extraordinaire que les sciences humaines et sociales ont engendré pour acquérir leur statut scientifique, vis-à-vis du soupçon des autres domaines de savoir. À ce propos, il fut nécessaire de recourir, au début de leur développement, à des concepts et procédés utilisés dans les sciences dites naturelles[236]. Les sciences de l'éducation, où s'insère notre travail, ne se sont pas éloignées de cette règle. Voyons, à titre d'exemple, la conformité de deux concepts (celui de milieu interne de Émile Dürkheim et celui de milieu intérieur de Claude Bernard).[237] Selon Cl. Bernard, "un organisme complexe doit être considéré comme une réunion d'êtres simples qui sont les éléments anatomiques et qui vivent dans le milieu intérieur."[238] Dürkheim dit quasiment la même chose, dans ses "*Règles de la méthode sociologique*": "L'ensemble déterminé que forment, par leur réunion, les éléments de toute nature qui entrent dans la composition d'une société, en constitue le milieu interne, ..."[239]

C'est la sociologie à s'affirmer selon le type de raisonnement adopté par la physiologie qui nous disait que tout était passible d'être décomposé et simplifié. On arrivait à la connaissance des ensembles à travers la connaissance des parties qui la constituaient. La sommativité des parties amènerait au tout de la même façon que la décomposition du tout s'adresserait aux parties. Cela veut dire qu'un objet d'étude quel qu'il soit, même s'il n'était pas simple, était passible de l'être. D'autre part le déterminisme absolu de type physico-chimique qui est pour Cl. Bernard l'expression d'un fait physique ("Il consiste dans ce principe que chaque phénomène vital, comme chaque phénomène physique, est invariablement déterminé par des conditions physico-chimiques qui, lui permettant, ou l'empêchant d'apparaître, en deviennent

---

236 Les plans expérimentaux de Fischer empruntés aux sciences agraires en sont un exemple.

237 PRINCE, T. (1992), décrit bien cette problématique.

238 BERNARD, Cl. (1966). p. 54.

239 DÜRKHEIM, E. (1992). p. 111.

les conditions ou les causes matérielles immédiates ou prochaines."[240]), est partagé par E. Dürkheim lorsqu'il affirme ce qui suit: "Puisque la loi de causalité a été vérifiée dans les autres règnes de la nature, que, progressivement, elle a étendu son empire du monde physico-chimique au monde biologique, de celui-ci au monde psychologique, on est en droit d'admettre qu'elle est également vraie du monde social."[241]

L'explication causale s'installe ainsi dans le domaine des sciences humaines et sociales, semblablement à d'autres sortes de connaissance scientifique. Il fallait, alors, expliquer à travers la vérification rigoureuse et quantitativement mesurée d'hypothèses visant l'énonciation de lois et de principes de portée générale. Il fallait, alors, expliquer les phénomènes afin de mieux prévoir d'autres situations futures dont ils surviendraient. Il fallait expliquer pour prévoir. C'est l'affirmation des sciences nomothétiques capables d'expliquer et de produire des lois générales. Face à des conditions semblables, ces mêmes résultats reviendront ici ou là. C'est le déterminisme universel, qui met à part le local et le singulier en tant que contingents et résiduels. Tout devient extrêmement simple à cause d'un principe d'universalité déterministe.

D'autre part, on présupposait que les mêmes résultats d'hier ou d'aujourd'hui arriveraient demain, selon le principe d'intemporalité. Il va de soi que cette assomption se fondait sur une vision d'un monde stable, constant et invariant, explicable par l'existence d'un ordre absolu capable de régir toutes les choses de l'univers. Dans ce contexte, la recherche des permanences se justifiait plutôt que celle des changements. Cet isolement factuel, en conformité avec le combiné chimique dans la cornue de verre, se basait sur l'exclusion de l'événementiel *hic et nunc* identifié avec la singularité, la contingence et le vécu. L'explication de nature culturelle, sociale ou historique était simplement annulée.

La décontextualisation de l'objet d'étude vis-à-vis de l'ambiant, en termes synchronique et diachronique, était renforcée par sa disjonction face à l'observateur, face au sujet qui le percevait/concevait. On ignorait la problématique du sujet dans la connaissance scientifique à travers la vérification de la concordance des résultats des expériences par d'autres observateurs. Il fallait éliminer toute source de subjectivation possible. Alors, on demandait au chercheur-observateur, -concepteur ou -expérimentateur qu'il se mette hors de la réalité à étudier, pour que celle-ci fut saisie dans sa pureté. Le chercheur devait être capable de s'en abstraire, de façon à éliminer

---

240 BERNARD, Cl. (1966). p. 56.

241 DÜRKHEIM, E. (1992). (1ère édition 1937). p.139-140.

toute l'angoisse et l'incertitude qui l'accompagnent normalement et qui le conduisent à l'erreur. On désirait un sujet froid et neutre, dépouillé d'émotions et de contradictions. La contradiction dans le discours révélait toujours l'existence de l'erreur. Seule la logique pouvait établir la vérité intrinsèque des théories.

Les sciences de l'éducation, insérées dans le cadre des sciences de l'homme et de la société, ne pouvaient pas omettre de ne pas partager ces principes. L'appel à l'unicité de la science qui se faisait sentir pour l'affirmation scientifique de ce domaine lui a amené l'exclusivité conséquente de méthodologie de recherche (celle des sciences exactes et naturelles) qui défendait la réduction du complexe au simple, de l'hétérogène à l'homogène. De la même manière que les autres objets de connaissance, le nôtre aussi était susceptible de transparence. Pour cela il devait se débarrasser de toutes formes d'énoncés pré-scientifiques, tels les croyances, le perçu subjectif, l'épistémologie populaire, etc., qui pourraient nuire à cette transparence, à cette cohérence.

L'éducation signifiait la transmission d'un savoir dans des conditions de causalité linéaire, dans sa représentation la plus classique. On présupposait une transmission de sens unique (sens raciste, selon J. Ardoino), du plus vers le moins. Le plus serait le parent, le maître ou l'éducateur, comme il pourrait représenter, en d'autres contextes, le médecin, le chef, le vendeur ou l'administrateur. L'enfant, l'élève ou la personne en formation, ainsi que le patient, le subordonné, le client ou l'assujetti joueraient le rôle du moins. En termes scolaires, ça reposait essentiellement sur la délivrance aux élèves d'un savoir par le maître, centre du système. Une fois la transmission terminée, on demandait à l'élève la "restitution" aussi exacte que possible de ce savoir-dogme. Dans cette démarche de simplification, l'affectivité apparaissait comme un obstacle au fonctionnement harmonieux de la raison, tandis que le savoir-faire était regardé avec mépris. Il importait de maîtriser un type déterminé de savoir (selon les taxonomies d'objectifs, celui des niveaux les plus bas, consacrés à la mémorisation et à la répétition). D'autre part, le cloisonnement entre les élèves, matérialisé par l'interdiction de "communiquer" et par la disposition des bancs de la salle de classe renforçait ce principe de causalité linéaire dont la cause, la personne qui contenait le savoir, engendrait l'effet.

2. 2. La relativisation complexifiante de l'objet

Le phénomène éducatif à l'heure actuelle s'assume dans toute sa complexité et globalité. Sans doute, les événements de mai 1968, comme nous le disent R. Lourau et G. Lapassade, constituent une brèche dionysiaque dans l'excès d'ordre

apollinien. Je ne dirais pas seulement en France, mais aussi à l'échelle européenne au moins. Selon J. Ardoino, "la spontanéité du groupe en liberté, la libération de la parole séculairement confisquée, la "débâcle" de l'affectivité, la contestation des figures paternelles, la coïncidence de la revendication politique avec la réapparition d'une imagination exubérante et d'un goût intense pour la création auraient pu constituer des invites à la réflexion."[242] D'autre part l'évolution des courants de la pensée et de la recherche dans le domaine de l'ethnologie, anthropologie, communication, psychosociologie et théorie des systèmes notamment, dévoile de plus en plus la complexité du phénomène éducatif.

Si on se focalise plus concrètement sur l'acte éducatif à l'école, nous voyons que notre "réalité" n'admet qu'un type de compréhension holistique, une connaissance de la globalité qui ne passe pas par le modèle triangulaire classique, cité par G. Sacristan,[243] qui s'appuyait sur trois piliers: l'enseignant, l'élève et le contenu. Dans le cas spécifique de notre recherche, l'objet d'étude se centre sur la **dimension personnelle dans la formation des enseignants du 1er cycle de l'enseignement de base à Madère**. Le modèle triangulaire classique se poserait en termes des trois piliers de la même façon: le formateur, la personne en formation et le contenu qu'elle doit maîtriser afin de le transmettre. L'inclusion d'autres éléments d'analyse comme les méthodes, les objectifs, les matériaux, le temps, l'espace, l'évaluation, la relation pédagogique, la dimension affective, etc., commencent, toutefois, à s'imposer par eux-mêmes. Alors, toute tentative de fragmentation de ce processus, toute tentative d'isolement, par exemple, des contenus face aux méthodes, de l'enseignement face à l'apprentissage, des phénomènes de salle de classe face aux contextes dans lesquels ils se produisent, des décisions technico-pédagogiques face aux décisions politiques, de la dimension cognitive vis-à-vis de la dimension affective, échoue par la vision parcellaire et restrictive qu'elle implique.

La conscientisation de la complexité de cet objet d'étude est assumée dans la pratique par la transition des modèles d'analyse linéaires (tels que celui de R. Tyler[244]) aux modèles circulaires rétroactifs (de D. K. Wheeler[245]) et même

---

242 ARDOINO, J. (1973). p. 433.

243 Développé par GIMENO SACRISTAN, J. (1981).

244 Développé par TYLER, R. (1949).

Il préconise trois dimensions:

1er modèle: les objectifs >> le contenu >> les méthodes.

Quelques années après, il ajoute un nouvel élément: l'évaluation, dessinant le 2e modèle.

systémiques (de D. Lawton,[246] par exemple). La conception bancaire du processus d'enseignement/apprentissage est de plus en plus inacceptable. P. Freire la décrit très bien comme la linéarité processuelle d'un enseignant qui transmet un contenu à l'élève, comme la linéarité de quelqu'un qui éduque et de quelqu'un qui est éduqué, de quelqu'un qui discipline et de quelqu'un qui est discipliné, de quelqu'un qui parle et de quelqu'un qui écoute, de quelqu'un qui prescrit et de quelqu'un qui suit la prescription, de quelqu'un qui choisit le contenu et de quelqu'un qui le reçoit comme un dépôt, de quelqu'un qui sait et de quelqu'un qui ne sait pas, de quelqu'un qui est sujet du processus et de quelqu'un qui en est l'objet. La simplification du processus de formation à travers les trois variables, l'émetteur, le message et le récepteur, se manifeste insuffisante. D'autre part, le fait que notre objet d'étude soit concerné par l'être humain, par la Personne (il ne s'agit pas d'une construction architectonique, ou d'un virus déterminé, d'une formule mathématique, ou d'une combinaison chimique) accentue beaucoup plus la nature relative des perceptions qui lui sont propres, la signification singulière que chacun attribue à la réalité.

Tout l'acte éducatif, qu'il se rapporte à l'enseignement, à la formation de l'enseignant ou à la formation de la Personne se situe dans un contexte plus vaste où jouent les systèmes politique, idéologique, philosophique, religieux, etc. en interaction permanente. Selon L. D'Hainaut, la première étape dans l'élaboration d'un *curriculum*, c'est l'analyse de la politique éducative, des lignes de force ou des tendances qui sous-tendent les actions éducatives. "Une politique éducative s'inscrit dans le cadre plus vaste d'une philosophie de l'éducation et elle est le résultat d'influences multiples en interaction, provenantes des systèmes sociaux qui agissent sur le système éducatif et qui sont eux-mêmes sous l'influence du contexte philosophique, éthique et religieux, du contexte historique, du cadre géographique et physique, aussi bien que du contexte socioculturel dans lequel se situe le système éducatif considéré."[247] Nous voilà vis-à-vis de l'immense complexité de l'objet d'étude, non compatible avec l'empirisme parcellaire absolu qui, en voulant isoler un champ déterminé de la réalité finit par l'isoler du réel lui-même. Plutôt que la recherche de causes simples, de variables isolées, il faut donc saisir le processus

---

2e modèle: les objectifs >> le contenu >> les méthodes >> l'évaluation

245 Développé par WHEELER, D. K. (1967).

246 Développée par LAWTON, D. (1973). Les réflexions autour des objectifs, des contenus et des processus doivent être filtrées par trois types de considérations: 1. La nature de la connaissance. 2. La nature de l'enfant. 3. La situation sociale, les pressions et les besoins de la société.

247 D'HAINAUT, L. (1980). p. 42.

dans son infinie complexité.

3. Vers le paradigme de la complexité

"Quelles sont, alors, les formes de rigueur, les dispositifs et les façons de rendre compte caractérisant la scientificité, en entendant par là la qualité de ce qui peut être reconnu comme scientifique, sans préjudice d'autres formes d'analyse, dans un domaine où les pratiques ne peuvent être pensées autrement qu'en termes de complexité, de paradoxe et de contradiction?" C'est la préoccupation de J. Ardoino[248] dans l'ouverture des travaux de l'atelier 1, au Colloque sur "*Les nouvelles formes de la recherche en Sciences de l'Éducation au regard d'une Europe à devenir*". Autrement dit, dans quel paradigme est-ce que je me situe, si nous entendons par paradigme ce que T. Kuhn entend quand il écrit notamment: "Un paradigme est ce que les membres d'une communauté scientifique possèdent en commun et, réciproquement, une communauté scientifique se compose d'hommes qui se réfèrent au même paradigme."[249]? C'est la nature de mon objet d'étude elle-même, qui me fait glisser vers un paradigme de la relativisation et de la complexité.

3. 1. La totalité singulière

Sans refuser le principe de l'universalité assis sur la recherche de traits normatifs à partir de grands groupes, dans cet autre paradigme il y a aussi une place pour le local et le singulier. On accepte l'étude de petites communautés, l'étude de cas attachés à un certain *hic et nunc* sans prétentions de généralisation. L'expérience ici et maintenant n'est que répétable en des conditions très exceptionnelles, étant donné "l'originalité irréductible des événements"[250]. L'échantillon et la population sont des termes coïncidents, l'extrapolation des résultats à d'autres contextes n'étant pas possible.

---

248 ARDOINO, J. (1990). Problématique de l'atelier 1. p. 1.

249 KUHN, T. S. (1983). p. 240.

250 LANDSHEERE, G. (1982). p. 24.

D'un côté, si la réalité éducative et sociale est en permanente évolution, la dynamique des phénomènes qu'il faut saisir n'est pas passible d'être découpée ou isolée par les frontières exactes d'un moment donné. Une étude en profondeur demande une vision historique du contexte écologique, à partir du passé, parce qu'une situation la plus concrète qu'elle soit est toujours modélisée par l'enracinement culturel, social, historique ou anthropologique. Chaque événement a son histoire propre qu'il faut découvrir. Chaque chercheur a sa trajectoire de vie rapportée ou non avec l'objet d'étude lui-même, avec le terrain de recherche. Il faut reconnaître son degré d'implication dans le réseau historique des relations internes. De l'autre, la recherche doit se confronter à la dimension de l'histoire aussi dans la mesure où "elle est amenée à examiner tout particulièrement le rôle joué par la trajectoire que suivent les acteurs afin de mieux comprendre les phénomènes."[251]

La nature complexe du phénomène éducatif implique aussi un nouveau concept de totalité, d'ailleurs déjà énoncé dans la maxime de Pascal qui disait notamment: "Je tiens pour impossible de connaître les parties sans le tout, non plus que de connaître le tout sans connaître particulièrement les parties", ce que Bateson avait désigné comme "double bind". Au principe simplificateur de l'aggrégativité, de la sommativité ("le tout est le même que la somme des parties"), E. Morin contrepose, ajoutant à l'énoncé basique "le tout est plus que la somme des parties", le suivant: Le tout est moins que la somme des parties; le tout est plus que le tout; les parties sont à la fois moins et plus que les parties; les parties sont éventuellement plus que le tout; le tout est moins que le tout; le tout est insuffisant; le tout est incertain; le tout est conflictuel. C'est ce nouveau concept de totalité qui va être présent dans notre approche méthodologique.

3. 2. Le systémique

Un autre concept dont il faut tenir compte dans ce paradigme est celui d'auto-organisation et autonomie provenant de la cybernétique et de la théorie générale des systèmes. La cybernétique arrive dans un contexte de Seconde Guerre Mondiale, à propos de l'utilisation d'engins balistiques téléguidés, du radar et d'autres dispositifs techniques. N. Wiener étudie la question de l'efficacité dans la transmission d'informations opérées par l'être humain responsable de ces

---

251 POURTOIS, J.-P., et DESMET, H. (1988). p. 26.

machines.[252]

Von Neumann avait déjà ouvert les portes à l'idée de l'auto-organisation, avec sa théorie des *self-reproducing automata*, lorsqu'il a réfléchi sur la différence entre les automates artificiels (les *artefacts*) et les automates naturels (les êtres vivants).[253] Le concept nouveau de rétroaction qu'il apporte va remplacer le principe de causalité linéaire, d'ordre supérieur et extérieur à l'objet, par un principe de causalité complexe, soit-elle d'ordre interne (endo-causalité), d'ordre externe (exo-causalité) et/ou d'un autre type de causalité (mutuelle, inter-relationnée). La rétroaction régulatrice qui produit l'autonomie thermique dans le cas concret du fer à repasser, par rapport aux variations externes de température, permet de concevoir l'existence d'une causalité interne qui, d'une certaine façon, émancipe l'organisme vis-à-vis des causalités extérieures. Alors, par un processus semblable, la Cybernétique analyse le fonctionnement des organismes vivants et des machines informationnelles dans ce qu'ils ont de commun. L'ordinateur et la structure du système nerveux de l'animal, de l'homme notamment, ont des "récepteurs" pour la captation des stimuli qui véhiculent l'information, les deux ont des "mécanismes centraux" qui sélectionnent, comparent, relient et conservent les informations reçues par les "récepteurs", les deux ont les "efférents" destinés à mettre en exécution les décisions émanant des "mécanismes centraux". Et les deux fonctionnent visant une finalité qui leur est propre. Comme nous le dit M. V. Abreu, la Cybernétique "est la science des structures finalisées, ou des systèmes dynamiques organisés en fonction d'un objectif ou d'une fin."[254] C'est la finalité qui va assurer la régulation, l'auto-organisation à travers le *feed-back*.

Passible de confusion avec le concept behavioriste de "renforcement", le *feed-back* est différent par l'intervention de l'organisation cognitive du système lui-même, une fois qu'il se donne des informations à soi-même sur le degré de dissonance entre l'objectif à atteindre et la réponse exécutée. Tandis que le "renforcement" fonctionnait en termes directs et automatiques, augmentant la probabilité d'occurrence d'une réponse déterminée à partir de l'entrée de stimulus pro-actifs, dans le schéma cybernétique, l'organisme gagne une dimension nouvelle, en tant que système sélectif et actif de décisions, à partir non seulement des stimulus, mais aussi de son organisation et de la finalité à atteindre.

La notion de système avait déjà été proposé par F. de Saussure, en 1915, à

---

252 Explicitée par WIENER, N. (1954).

253 Explicitée par VON NEUMANN, J. (1955).

254 ABREU, M. V. (1979). p. 111.

propos du caractère complexe de la langue. "Une langue constitue un système."[255] "...c'est une grande illusion de considérer un terme simplement comme l'union d'un certain son avec un certain concept. Le définir ainsi, ce serait l'isoler du système dont il fait partie; ce serait croire qu'on peut commencer par les termes et construire le système en en faisant la somme, alors qu'au contraire c'est du tout solidaire qu'il faut partir pour obtenir par analyse les éléments qu'il renferme."[256] Mais c'est Von Bertalanffy qui reprend cette notion, en 1968, en y introduisant la différence entre le "système fermé" et le "système ouvert". Tandis que "la physique conventionnelle ne traite que de systèmes fermés, c'est-à-dire de systèmes considérés comme isolés de leur environnement."[257], "tout organisme vivant est essentiellement un système ouvert. Il se maintient dans un flux entrant et un flux sortant continuels, une génération et une destruction de composants; il ne connaît pas, tant qu'il est en vie, d'équilibre chimique et thermodynamique mais il est maintenu dans ce qu'on appelle un état stable qui s'en distingue totalement."[258]

L. de Rosnay, en 1975, propose l'approche macroscopique,[259] par opposition au microscopique ou télescopique, pour étudier les systèmes se rapportant aux êtres vivants et à leurs fonctionnements. Ces systèmes (l'être vivant, humain, animal et végétal aussi bien que l'être social, tel que l'institution, ou le système économique) sont considérés par lui en tant que systèmes ouverts, qui se caractérisent par le flux d'échange (entrées et sorties) visant des équilibres plus ou moins stables. Quand les systèmes se ferment, ils grandissent, s'enrichissent en termes d'énergie et d'information, ils augmentent leur capacité d'échange, ils gagnent en ordre et en organisation. Les pertes, les dégradations, les désordres sont minimisées et le système optimise son fonctionnement. Mais l'alternance de tendances contraires (croissance vers l'ordre, croissance vers le désordre), c'est-à-dire, la réorganisation permanente caractérise ces systèmes. Ils s'amplifient, se différencient, se réorganisent, s'hiérarchisent en fonction des fins qui ne sont pas toujours conciliables.

Le système vivant est à la fois totalité en soi-même et fondamentalement ouvert sur l'extérieur. "Par le jeu des relations internes, chaque point de son organisme est en relation avec tous les autres et *ipso facto* avec sa surface. Celle-ci

---

255 SAUSSURE, F. (1976). p. 107.

256 SAUSSURE, F. (1976). p. 157.

257 VON BERTALANFFY, L. (1984). p. 37.

258 VON BERTALANFFY, L. (1984). p. 38.

259 Explicitée dans ROSNAY, J. (1977).

n'étant qu'une interface entre deux domaines, l'interne et l'externe, tout point du domaine interne est en relation avec le domaine externe. Au niveau du système auquel il est intégré, cela implique que chaque point, chaque détail est en relation avec tous les autres." Dans ce paradigme de la complexité, on essaie alors de saisir la dynamique globale du système, à partir de l'étude des réseaux de relations entre ces "points", ces "détails"... On prend conscience de la difficile démarche vers la transparence de l'objet en tant que système "ayant des qualités de totalité, d'interdépendance, de hiérarchie, d'autorégulation, d'échange d'ambiance, d'équilibre, d'adaptabilité et d'equifinalité."[260]

3. 3. Les incertitudes

L'ordre déterministe, anonyme, impersonnel et supérieur qui était censé régir toutes les choses de l'univers est ici remis en cause par les sciences physiques elles-mêmes. I. Prigogine reconnaît l'impossibilité de prévoir les mouvements des particules dans ses travaux sur les turbulences thermodynamiques. L'éclosion des apories (les antinomies logiques) au sein de la connaissance microphysique nous amène à une nouvelle conception de la physique qui prend déjà en compte les irrégularités, les instabilités, les détours, les chocs, les désorganisations, les désintégrations, donc, tout ce qui n'est pas prévisible et qui perturbe et transforme le processus. Comme le disent I. Prigogine et I. Stengers, "le temps n'est plus où les phénomènes immuables focalisaient l'attention. Ce ne sont plus d'abord les situations stables et les permanences qui nous intéressent, mais les évolutions, les crises et les instabilités. Nous ne voulons plus étudier seulement ce qui demeure, mais aussi ce qui se transforme, les bouleversements géologiques et climatiques, l'évolution des espèces, la genèse et les mutations des normes qui jouent dans les comportements sociaux."[261] Ce sont les bruits et les erreurs en termes informationnelles. Selon E. Morin, le désordre a été à l'origine accidentelle de notre univers. Inséparable de l'évolution, il crée l'ordre organisationnel.

En ce qui concerne la science générale, cette notion nous fait réfléchir sur l'incertitude, sur le doute, sur la perte de certitude. "La perspective qui consiste à réduire la complexité à un petit nombre de lois est de plus en plus souvent abandonnée. La science d'aujourd'hui doit faire face à un univers fragmenté et à une

---

260 LITTLEJOHN, S. (1982). p. 33.

261 PRIGOGINE, I., et STENGERS, I. (1979). p. 15.

perte de certitude, à un réexamen de la place du hasard et du désordre ainsi qu'à une prise en considération des évolutions, mutations, crises et bouleversements en lieu et place des états stables et permanents."[262] C'est ainsi que se contrepose à l'ordre absolu, éternel et inconditionnel, un nouveau concept d'ordre, si nous voulons, qui contemple aussi le désordre.

Dans sa démarche vers la complexification, l'enrichissement et l'élargissement des concepts sont porteurs de la relativisation des mêmes et par conséquent, de la relativisation de la Science. Le principe de relativité d'Einstein, le principe d'indétermination de Heisenberg, la physique quantique, les théories probabilistes nous amènent de plus en plus à relativiser la valeur universelle de la Science. En faisant la distinction des trois grandes périodes par lesquelles passe "La formation de l'esprit scientifique" (l'état pré-scientifique, l'état scientifique et l'état du nouvel esprit scientifique), G. Bachelard détermine le début de ce dernier comme l'année 1905, "au moment où la relativité einsteinienne vient déformer les concepts primordiaux que l'on croyait à jamais immobiles. À partir de cette date, la raison multiplie ses objections, elle dissocie et réapparente les notions fondamentales, elle essaie les abstractions les plus audacieuses. Des pensées dont une seule suffirait à illustrer un siècle, apparaissent en vingt-cinq ans, signes d'une maturité étonnante. Telles sont la mécanique quantique, la mécanique ondulatoire de Louis de Broglie, la physique des matrices de Heisenberg, la mécanique de Dirac, les mécaniques abstraites et bientôt sans doute les Physiques abstraites qui ordonneront toutes les possibilités de l'expérience."[263]

Ce parcours de perte graduelle de certitudes, d'assimilation de la "catégorie des horloges" par la "catégorie des nuages", selon K. Popper,[264] de la prédictibilité par l'imprédictibilité, est bien décrit par E. Morin qui lui ajoute une tonalité de cette dimension relativiste: "On peut même dire que, de Galilée à Einstein, de Laplace à Hubble, de Newton à Bohr, nous avons perdu le trône d'assurance qui mettait notre esprit au centre de l'univers: nous avons appris que nous sommes, nous autres citoyens de la planète Terre, les banlieusards d'un Soleil de banlieue lui-même exilé à la périphérie d'une galaxie périphérique d'un univers mille fois plus mystérieux que nul ne l'aurait imaginé il y a encore un siècle. Le progrès des certitudes scientifiques produit donc un progrès de l'incertitude."[265] Alors, saurons-nous faire de l'incertitude le ferment de la connaissance complexe? Certes, la relativisation de la

---

262 POURTOIS, J.-P., et DESMET, H. (1988). p. 14.

263 BACHELARD, G. (1993). p. 7.

264 Ces concepts sont bien expliqués par POPPER, K. (1984).

265 MORIN, E. (1990). p. 23.

valeur absolue et définitive de la Science a eu le mérite de nous faire abandonner notre piédestal et de nous obliger à assumer une posture plus humble face au savoir, une posture de quête, de critique et d'autocritique, de tentatives de rapprochement aux vérités.

K. Popper a montré que les théories scientifiques sont fragiles, sont mortelles et biodégradables. Un énoncé ou un système d'énoncés ne devrait être considéré comme scientifique que si on peut le réfuter. C'est cette réfutabilité permanente, cette falsifiabilité le trait décisif qui l'oppose aux croyances et aux dogmes religieux ou idéologiques. Il ne suffit pas qu'une théorie soit vérifiée, il faut qu'elle puisse être falsifiée, c'est-à-dire, qu'on puisse prouver qu'elle est fausse éventuellement. "Je conçois les théories scientifiques comme autant d'inventions humaines, comme des filets créés par nous et destinés à capturer le monde."[266] L'École de Francfort, notamment Adorno et Habermas, souligne la relativisation de la valeur de la scientificité, en appelant à la nécessité d'avoir en compte les conditions historiques, sociales et culturelles de la production du savoir scientifique. "L'anarchisme épistémologique" énoncé par Feyerabend nous dit aussi qu'aucune théorie n'a le privilège de la vérité par rapport à d'autres.

3. 4. La subjectivation

Alors, en ce qui concerne la "vérité" intrinsèque des théories, elle se fondait absolument sur la logique qui rejetait toute forme de contradiction, ou de "zones noires". Mais ces morceaux de la réalité que la logique fermée mettait à part étaient nombreux: le local et le singulier, le désordre et le hasard, la relation objet-milieu aussi bien que la relation objet-sujet, l'existence et l'être, l'affectivité, l'irrationalité, le beau et le tragique, le sublime et le dérisoire... On reconnaît les limitations de la démonstration logique au sein des systèmes formels complexes. Par contre "la vraie rationalité dialogue avec l'irrationalisable, l'incertitude, l'imprédictible, le désordre, au lieu de les annuler."[267]

Dans ce paradigme de la complexité, sont revalorisées, d'autre part, les philosophies de l'existence, concernées par une meilleure réalisation de l'homme, dans la tentative de trouver un sens et une légitimation aux expériences humaines. Il

---

266 POPPER, K. (1984). p.36

267 MORIN, E. (1990). p. 213.

s'agit ici de l'homme concret, sujet à la mort, qui cherche, dans ses rapports au monde, un sens à sa vie. F. Heinemann a l'intention de justifier cette préoccupation disant: "Aussi bien en Allemagne qu'en France et en Italie, les philosophies de l'existence apparaissent comme la conséquence de catastrophes nationales et d'ébranlements momentanés de l'existence. Mais en même temps, elles représentent des réactions au processus croissant d'aliénation et de dépersonnalisation qui, à l'âge de l'industrialisme, est le résultat de la technification et collectivisation de la réalité économique et sociale..... La dépersonnalisation que l'on vit à l'heure actuelle, dans la vie politique, sociale et économique, est maintenant contestée. Il faut donc retourner à soi-même, rencontrer ce qui lui est vraiment propre, le centre de la personne."[268]

Cette prise de conscience face à la spécificité du phénomène humain, va souligner le rôle du sujet dans l'appropriation de la connaissance. La dissociation entre le sujet (*ego cogitans*) qui était renvoyé à la métaphysique et l'objet (*res extensa*), formulée par Descartes, donne lieu au concept du sujet comme élément créateur de l'objet. La thèse de M. Le Roy est du savant qui crée le fait. Quand H. Poincaré fait la distinction entre le "fait brut" et le "fait scientifique", c'est pour poser des réserves aux faits scientifiques dans la mesure où ils sont l'œuvre artificielle du savant.

Dans le paradigme du positivisme simplificateur, le fait était censé être la réalité. Il ne pouvait être nié ni contesté, il était non-problématique - ou bien il était vrai ou il était faux. Le sujet observateur devait s'abstraire de toute sa subjectivité. Par contre, dans le paradigme de la complexité, le fait dépend des conceptions qui sont sous-jacentes aux observations du même, il est modélisé par les "perçus" et par les représentations des divers acteurs qui évoluent dans les situations. Dire que les théories sont le résultat de la perception du concepteur, du chercheur, de l'observateur revient à dire que l'observation, ainsi comprise, est le produit du sens que l'observateur confère à l'objet observé. Il faut donc saisir les phénomènes à partir du sens que les choses assument pour les individus, dans le cadre de leur projet du monde. Il faut tenir compte des significations que les personnes attribuent aux choses et à leurs actions. Comme le dit P. Bourdieu, "les objets ne possèdent pas de caractéristiques objectives qui s'imposent comme telles, à tous les sujets percevants... en fait, les objets ne sont pas objectifs, ils ne sont pas indépendants des intérêts et des goûts de ceux qui les appréhendent; il n'existe pas de sens universel et unanimement approuvé."[269]

---

268 HEINEMANN, F. (1979). p. 264

269 BOURDIEU, P. (1979). p. 44.

L'appréhension de la connaissance dans le domaine des sciences humaines et sociales demande, alors, une démarche herméneutique très complexe, tenant compte des intentions, motivations et expectatives des sujets, de ceux qui observent et ceux qui sont observés. Dans ce cas particulier, il importe de mentionner les contributions de l'ethnologie et de l'anthropologie. En effet, il y a plus de soixante-dix ans, Malinowski (1922) a été l'un des premiers à faire des études ethnologiques en décrivant la vie quotidienne de peuplades habitant l'archipel des Trobriands en Polynésie, entre 1914-1918. Pour cela l'observation participante ainsi que l'entretien en profondeur ont été les nouveaux instruments utilisés pour le travail à réaliser sur le terrain. On ne pouvait déjà accepter la maxime: "Je sais mieux que l'indigène ce qu'il est."

Au contraire de la sociologie classique qui considérait le savoir du sens commun une "catégorie résiduelle", l'ethnométhodologie de H. Garfinkel (années 60), inspirée par la sociologie phénoménologique de A. Schütz, s'en différencie dans la mesure où elle est une forme particulière de recherche qualitative du micro-social qui prend en compte le raisonnement sociologique profane des acteurs. Alors, si chaque groupe construit ses propres réalités culturelles distinctes, "pour les comprendre, il faut traverser leurs frontières et les observer de l'intérieur...",[270] dit P. Woods. Enfin, au contraire de la séparation, de la disjonction entre l'objet et le sujet qui le perçoit et le conçoit, à travers la vérification par divers observateurs/expérimentateurs, le paradigme de la complexité reconnaît et accepte la relation entre l'observateur et l'observé, entre le concepteur et le conçu. Le sujet humain n'est pas déjà seulement l'*homo sapiens*, l'homme-sujet rationnel, vidé de toute affectivité, vidé de toute irrationalité.

4. Quelle sorte de méthodologie de recherche?

Si la nature de l'objet d'étude doit commander le processus méthodologique, si, comme nous l'avons déjà vu, le réel pédagogique ne peut être pensé qu'en termes de complexité, quelle sera, alors, l'approche méthodologique à suivre dans une recherche en éducation?

Sera-t-elle une approche qui accorde la priorité à l'objectivité, à la rigueur, à

---

270 WOODS, P. (1990). p. 67.

la précision et à l'exhaustivité de la recherche? Une approche programmée dans le détail, qui donne de l'importance à l'évidence, au réductionnisme et au raisonnement linéaire de causalité? Ou sera-t-elle une approche qui essaie de mieux saisir la réalité telle que la vivent et la signifient les sujets en observation, en prenant en compte leurs croyances, leurs valeurs face au monde dans lequel ils vivent? Ou sera-t-elle une approche qui privilégie de l'importance à la pertinence, au globalisme et au raisonnement téléologique?

Sera-t-elle une approche de description, d'ex-plication et d'épuration, vers la transparence des "faits scientifiques"? Une approche de vérification, de démonstration, qui vise à faire la preuve d'une hypothèse ou d'une théorie définitivement élaborée? Ou sera-t-elle une approche d'interprétation des phénomènes, une fois leur opacité reconnue, une approche d'altération et d'implication? Ou sera-t-elle une approche d'herméneutique et de découverte, qui n'a pas comme point de départ des modèles déjà élaborés, mais des ébauches de modèles, d'ébauches de théories tout à fait passibles d'ajustements graduels, de réformulations et de re-créations progressives?

Sera-t-elle une approche qui privilégie les instruments de mesure et d'observation déjà validés, qui privilégie les corrélations entre les variables observées? Une approche qui vise à analyser un grand nombre de sujets, sous contrôle grâce à des instruments statistiques appropriés? Ou sera-t-elle une approche qui accepte la construction d'instruments, spécifiquement adaptés aux finalités à atteindre? Ou sera-t-elle une approche privilégiant la communication et la compréhension en profondeur entre le sujet observé et le sujet qui observe, à partir de dialogues ouverts, d'entretiens et de questionnaires qui ne sont pas structurés et inflexibles, de comptes-rendus descriptifs, de cahiers de bord et d'analyse de contenu?

Si d'un côté nous avons les méthodes quantitatives, expérimentales, explicatives et causales, de l'autre se trouvent les approches méthodologiques généralement décrits comme qualitatives, cliniques, compréhensives et finalistes. J'arrête ici ma réflexion et il me semble que je peux avoir donné l'impression d'avoir fait un plaidoyer en faveur de la méthode qualitative et, par conséquent, de dévaloriser l'approche hypothético-déductive, expérimentale et quantitative. Ce n'était pas mon intention. Mon but est de situer ma recherche, face à moi-même et au lecteur, dans un contexte méthodologique qui n'est vraiment pas unanime autour de la supériorité de l'approche quantitative. Mais il ne l'a met pas à part pour autant; au contraire, il va la récupérer dans une certaine mesure.

Chaque approche méthodologique sous-entend une certaine conception de l'homme et du monde et a son éventail instrumental propre qui lui permet de saisir un

niveau déterminé du réel, mais pas tout le réel. Plus je reconnais les différences entre les deux approches, les critères de scientificité, les avantages et les limitations de chacune, plus je reconnais qu'elles ne sont pas irréductibles et qu'elles ont besoin l'une de l'autre. Comme le dit M. T. Estrela, "l'approche quantitative a besoin d'interprétations qualitatives qui rendent les données numériques significatives et l'approche qualitative - qui prétend saisir le vécu et le continuum - a besoin de le découper et, d'une certaine façon, de le réifier pour passer au plan de l'analyse."[271]

C'est précisément à cause de la complexité de l'objet d'étude que je crois qu'il faut réconcilier les deux approches. "La dichotomisation nous conduit inévitablement à une sur-simplification d'un phénomène donné; plus le phénomène est complexe plus la dichotomisation est dangereuse. Or le domaine de la méthodologie de la recherche en sciences humaines n'est assurément pas un phénomène simple."[272] Pour L. Marmoz, "l'analyse est toujours l'analyse du caché: l'on ne peut se permettre de rester au niveau du phénomène tel qu'il se montre. Le travail est de déterminer les analyseurs qui dénoncent et permettent une vision complète tout en liant les expériences de l'approche clinique à celles de l'approche expérimentale, approches souvent opposées, mais pourtant complémentaires."[273] Le temps est venu de cesser avec les radicalismes en faveur d'une compréhension plus approfondie, bien que non-exhaustive, de la complexité de notre réel. C'est ainsi que je vais avoir recours tout au long de ma recherche aux deux approches méthodologiques en fonction des différents objectifs et étapes.

5. L'implication du chercheur

Dans sa démarche vers l'objectivité, qui sera toujours une objectivité idéale, une objectivité impossible à atteindre mais vers laquelle il faut tendre, le chercheur doit avoir conscience des effets de son engagement dans la recherche. Il ne peut pas oublier qu'il appartient à son ambiant, qu'il est à la fois auteur de la recherche et partie prenante de l'objet étudié. Comment sera-t-il possible de minimiser cette situation, c'est-à-dire, d'objectiver sans pour cela penser être objectif? Voici la problématique de l'implication.

---

271 ESTRELA, M. T. (1992). p. 102.

272 AJAR, D., Commentaires à propos de l'article de POISSON, Y. (1989).

273 MARMOZ, L. (1987). p. 90.

Méditons sur l'ambivalence de cette notion. Elle peut être envisagée en tant qu'engagement volontaire (s'impliquer) ou alors, en tant que situation de fait inéluctable (être impliqué). C'est cette dernière conception de subjectivité irrémédiable qui m'intéresse. La posture de neutralité n'existe pas, car toute recherche part d'un intérêt, d'un désir de découverte, d'une insatisfaction, d'un problème au niveau personnel ou de la communauté scientifique. La recherche est toujours intéressée. Alors, comment faire la dissociation intellectuelle de la participation affective du chercheur?

R. Barbier (1975) propose trois niveaux d'implications: le "psycho-affectif", le "historico-existentiel" et le "structuro-professionnel", définissant l'implication comme "un engagement personnel et collectif du chercheur dans et par sa praxis scientifique, en fonction de son histoire familiale et libidinale, de ses positions passées et actuelles dans les rapports de production et de classes, et de son projet socio-politique en acte, de telle sorte que l'investissement qui en est nécessairement la résultante est partie intégrante et dynamique de toute activité de connaissance."[274]

R. Lourau (1983),[275] dans une perspective de socio-analyse, distingue les implications primaires des implications secondaires. Au premier groupe appartiennent les implications du chercheur-praticien dans son objet de recherche/intervention, dans l'institution de référence. Au second groupe appartiennent les implications épistémologiques, sociales et historiques des modèles utilisés, comme l'implication dans l'écriture ou tout autre médium qui sert à l'exposé de la recherche.

R. L. Gold (1958),[276] un des premiers à étudier les implications de l'ethnographe sur le terrain observé, distingue quatre types d'attitudes, en les hiérarchisant:

1. L'observateur complet;
2. L'observateur en tant que participant;
3. Le participant en tant qu'observateur;
4. Le participant complet.

P. Adler et P. Adler (1987)[277] présentent trois types d'implication

---

274 BARBIER, R. (1975). p. 117.

275 LOURAU, R. (1983).

276 Mentionné par LAPASSADE, G. (1991).

277 ADLER, P., et ADLER P. (1987).

résultantes de la confluence de la sociologie existentielle et de l'ethnométhodologie:

1. La participation périphérique

Le chercheur est considéré comme un membre du groupe, sans pour autant être admis au centre des activités; il ne joue pas un rôle très important dans la situation étudiée.

2. La participation active

Le chercheur a ici un statut déterminé à l'intérieur du groupe. "Ce statut va lui permettre de participer activement aux activités comme un membre, tout en maintenant une certaine distance: il a un pied ici et l'autre ailleurs."[278]

3. La participation complète

Ces auteurs font la distinction entre la participation complète basée sur une appartenance préalable à la situation étudiée (le chercheur avait déjà le statut de membre du groupe avant commencer à enquêter) et la participation complète par conversion (le chercheur vient du dehors).

J.-L. Le Grand (1992) propose "l'auto-maïeutique implicationnelle". Pour cet auteur, ce processus constitue "la démarche et l'écriture d'accouchement de soi explorant explicitement diverses implications personnelles dans une visée d'élucidation heuristique."[279] Plutôt que l'auto-analyse de la posture introspective classique, du sujet coupé du monde et seul face à lui-même, "l'auto-maïeutique implicationnelle, par ses enracinements multiples, contribue à une déconstruction de ce qui serait une identité pour saisir comment le "soi" est habité de manière complexe et opaque par une multitude de néo-identités hétérogènes."[280]

Nous avions déjà vu, certes, qu'à la source des options méthodologiques on retrouve le sujet, la personne. "Quel que soit le phénomène étudié, il faut d'abord que l'observateur s'étudie, car l'observateur, soit perturbe le phénomène observé, soit s'y projette de quelque manière. Quoi qu'on entreprenne dans le domaine des sciences humaines, la première démarche doit être d'auto-analyse, d'auto-critique,"[281] dit E. Morin.

Par rapport à moi-même, en tant que chercheuse en sciences de l'éducation, je me reconnais, tout d'abord, comme une personne ayant une histoire (ou des histoires), qui m'attachent au phénomène de la formation des enseignants à Madère.

---

278 LAPASSADE, G. (1991). p. 35.

279 LE GRAND, J.-L. (1992). p. 67.

280 LE GRAND, J.-L. (1992). p. 68.

281 MORIN, E. (1988). p. 18-19.

Cela m'intéresse beaucoup et m'intéresse d'autant plus que la façon dont elle se déroulait ne me satisfaisait pas. Je me reconnais comme une personne qui vient de la pratique de la formation des enseignants et qui prétend la théoriser... Finalement, comme une personne qui vit à Madère mais qui n'y est pas née, n'en est pas originaire. Est-ce que cette situation sera capable de me fournir la "bonne distance" face à l'objet d'étude? Alors, qui suis-je? Quel rapport ai-je avec tout ce processus? Comment est-ce que je me situe dans la formation des enseignants à Madère?

Le dévoilement de moi à moi-même, ou de moi aux autres, à travers l'analyse de mon implication face à l'île de Madère (1), face à l'objet d'étude (2) et face à l'institution de formation (3) s'impose de plus en plus. Ces trois piliers d'ordre personnel pourront-ils filtrer tout le bâtiment théorique/méthodologique de ma recherche? C'est cette posture de dévoilement de mon implication existentielle, thématique et institutionnelle qui va me permettre à moi-même ainsi qu'au lecteur de relativiser, de contredire et de mettre en question l'interprétation que je propose.

6. Mon implication

6. 1. L'implication existentielle

Mon intérêt particulier par rapport à Madère se trouve dans le fait d'y habiter depuis presque dix-huit ans. La façon et l'esprit avec lesquels je me trouve dans cette recherche, c'est-à-dire, mon attitude d'implication, passionnée ou non, avec l'île de Madère, peut seulement être comprise dans la confluence d'une multiplicité de forces culturelles qui elles-mêmes me confèrent ma propre identité.

Je suis née au Mozambique, ancienne colonie portugaise en Afrique, colonie qui, comme toutes les autres, a reçu, pendant quatre-cents, cinq-cents ans, des directrices émanant du pouvoir politique central qui la contrôlait. Des années d'enfance et de jeunesse passées là-bas, est restée gravée pour toujours dans ma mémoire une façon d'être africaine: le plaisir de sentir le sable tiède sous mes pieds déchaussés, l'odeur caractéristique de terre mouillée après une violente et bénie pluie tropicale, la scène quotidienne des femmes africaines, enveloppées en *capulanas* colorés, portant les bébés sur leurs dos afin de mieux travailler leurs petites plantations de maïs...

Aujourd'hui encore je suis émue lorsque je vois quelqu'un ouvrir le parapluie un jour de soleil brûlant, lorsque j'essaie de reconstituer le goût des boules de pâte de maïs trempées dans le cari de poisson sec, lorsque je perçois le son du *batuque* dans une musique quelconque qui, parce qu'elle est dans mon sang, m'éveille et m'amène à danser au dedans... Mon esprit est encore bien rempli de souvenirs de grands brûlements de *capim*, avec sa crépitation merveilleusement effrayante, de souvenirs de récolte de tellines sur la plage en nuits de pleine lune, souvenirs de la gomme qui se collait entre mes doigts quand je voulais, goulûment, atteindre le fruit délicieux qu'est la *jaca*, souvenirs du passage de la voiture du DDT qui laissait la ville enveloppée dans un nuage de désinfection et de mort pour toutes sortes de vers. Seulement quelqu'un qui est passé par l'Afrique réussit à reconstruire des sensations aussi uniques que le souvenir acoustique du bourdonnement intermittent des moustiques et le confort des maisons avec rideaux aux volets des fenêtres ou le confort des moustiquaires elles-mêmes autour des lits...

D'un autre côté, en tant que fille de parents indiens, provenants de Goa, l'un des domaines territoriaux de l'Inde portugaise, je suis porteuse aussi d'un autre mélange héréditaire, traduisible soit au niveau de la langue (le *concanim*) que j'écoutais les plus vieux parler sans bien la comprendre, soit au niveau de l'accent distinct de l'homme de Goa parlant le portugais... D'une part, la musicalité des *mandós* à rappeler le *fado* de Coimbra, de l'autre, religieusement conservées, les photos de femmes habillées de *saris*, bien qu'accompagnées d'hommes déjà vêtus à la "bonne" manière européenne... C'était dans les soirées familiales que l'on chantait, on dansait et on écoutait des histoires fantastiques qui ont constitué les fondements de tout un imaginaire qui fait partie de "moi".

J'ai vécu aussi bien l'adieu du transatlantique qui transportait ma grand-mère vers son pays, de la même manière que l'attente de son retour et l'expectative d'ouvrir les paquets de voyage contenant tous les mets qui existaient seulement de l'autre côté de l'océan (les saucissons de Goa, les châtaignes d'acajou, les apéritifs, les sucreries, les boissons...), d'ouvrir les ballots enveloppant des mètres de ces tissus fantastiques de couleurs bizarres qui étaient soigneusement gardés dans des malles de camphre pour en sortir "un beau jour", de recevoir des bijoux d'or dont, aujourd'hui encore, mes sept bracelets sont un exemple, faisant part de moi en tant que talisman plutôt qu'ornement féminin...

Aujourd'hui encore, de temps à temps, j'éprouve le besoin presque biologique des saveurs fortes et épicées, comme le cari, le *chacuti* et le *sarapatel*, de la même manière que je sens le besoin de la douceur que seulement la *bebinca* semble avoir... Des spécialités culinaires qui illuminaient les repas festifs du *Clube Desportivo dos Operários Goeses*, lesquels étaient bien restreints aux originaires de Goa d'une certaine caste parce que l'on a persisté à transporter vers l'Afrique cette

forme d'hiérarchisation sociale...

Le passage par le Continent européen afin d'obtenir le degré académique que la jeune Université de Mozambique d'alors ne réussissait pas encore à administrer, je l'ai vécu, psychologiquement comme un passage. Sans m'envelopper concrètement dans les luttes des étudiants, ce vécu a eu, toutefois, l'avantage de me mettre en contact avec le blanc qui demandait l'aumône et avait faim, avec le blanc qui faisait des services domestiques pour autrui, de me faire constater que la couleur de la peau ne déterminait pas le degré de réussite ou d'échec de chacun. La préoccupation du "social" a eu son origine ici, alliée à une conscientisation des dangers de l'apartheid et de la discrimination raciale. Avec d'autres jeunes originaires d'autres territoires de "l'Empire portugais", j'ai commencé à m'éveiller à la justesse des droits d'un peuple à son autodétermination et à son indépendance. En Europe je suis née en tant qu'élément critique et penseur.

Le retour à ma terre, après mon cours, n'a pas définitivement correspondu entre-temps aux expectatives générées, aux rêves nourris. Je ne retrouvais pas ce que j'avais laissé derrière, sans plus tôt, de la même façon que je ne trouvais pas non plus la société que j'avais idéalisée... Le moment présent n'était pas du passé, n'était pas du futur... Voguant au gré de la période troublée de la décolonisation, je questionnais ma propre identité: Qui suis-je? Serais-je portugaise? Mozambicaine? Indienne?

De plus en plus fort, l'appel à une autre vie auprès de quelqu'un avec qui je voulais partager mon avenir, m'ont conduit à opter par la fixation, probablement définitive, à l'île de Madère. C'est ici que j'ai "senti" à nouveau le sable tiède de la plage de Porto Santo sous mes pieds, redécouvert la forêt vierge en faisant la promenade de Queimadas à Caldeirão Verde, goûté la magie pas de la *jaca*, mais de l'ânonne, de la poire d'avocat et de la mangue. Pendant les nuits chauds d'été, j'ai écouté à nouveau le son du moucheron isolé qui persistait, en tournoiement continuel, à troubler le sommeil de ceux qui n'avaient pas des moustiquaires protecteurs. Le climat, toujours agréable, a résolu mon problème d'incompatibilité avec le froid hivernal du continent.

Ce fut ici que je suis revenue par "sentir" et partager, en complicité, le type de relation que le natif vit par rapport à celui qui vient du dehors pour commander... J'ai créé des liens indissolubles d'amitié, j'ai gagné des racines profondes, dans un processus lent et dialectique d'intégration désirée par moi et d'intégration acceptée par le milieu. Intégration à la mesure de la recherche de l' identité perdue laquelle, au cours de temps, s'est révélée comme mon identité réelle. Au fond et paradoxalement, la construction de mon identité s'est faite par l'absence d'identité, c'est-à-dire, par l'assomption de la multiplicité des diverses identités culturelles qui s'entrecroisent chez moi. À Madère je me suis retrouvée.

Dans ce nouvel "habitat", également contrôlé à distance pendant des siècles, le type de relation avec le pouvoir siégeant à Lisbonne avait, cependant, une base tout à fait différente, puisque l'on ne pouvait pas parler exactement d'une relation de conquête territoriale parce que les îles, au temps de leur découverte n'étaient pas habitées, elles ont été peuplées par des courants migratoires du continent portugais, principalement. Il ne s'agissait donc pas dans ce cas, de la soumission d'un peuple indigène, avec des valeurs propres et des traditions millénaires, à une autre race, avec des coutumes et une religion différentes, résultant, en dernier analyse un choc de cultures avec la conséquente marginalisation et discrimination du plus faible par la force des armes. De toute façon, on a très tôt commencé quand même à dessiner un jeu de forces du type dominateur/dominé, dont les modèles culturels de la mère-patrie se transféraient *ipsis verbis* aux nouvelles parcelles territoriales; une fois de plus, et par hasard, moi je me trouvais, déplacée d'une parcelle d'outre-mer plus éloignée à une autre plus proche du continent portugais, mais également dans une relation de signe pareil vis-à-vis du dominateur.

Donc, si le métissage culturel peut avoir l'avantage de m'éloigner de Madère, en tant qu'objet de recherche, d'autre part le fait de me sentir au dedans et du dedans dans le plaisir de la découverte d'un processus passé et futur dans cette Région, celui de la formation des enseignants, peut être aussi dangereux pour l'objectivité dans l'analyse que l'on veut atteindre. C'est dans l'équilibre de ces vecteurs, de ce qui est et n'est pas, de celui qui fait partie et de celui qui ne fait pas partie du lieu, que s'enracine mon implication dans la Région de la formation des enseignants.

6. 2. L'implication thématique

On peut affirmer sans peur que presque tout mon parcours de vie professionnelle a été orienté vers ce domaine. Premièrement avec un rôle purement de coordination au niveau de l'enseignement d'une discipline du 2ème cycle (en tant que déléguée de discipline, en 1977-78); ensuite avec une responsabilité déjà plus directe d'accompagnement et d'orientation d'un groupe plus restreint d'enseignants (en tant qu'orienteur de stage, de 1978 à 1980); finalement avec le charge de coordonner plusieurs noyaux de formation, agissant directement sur les formateurs et naturellement d'une façon plus indirecte sur les enseignants en formation (en tant qu'orienteur pédagogique, de 1980 à 1984). Au-delà de l'incidence sur le travail de la formation en service, j'ai eu aussi l'opportunité de travailler sur la formation initiale de futurs enseignants primaires à l'École du Magistère Primaire, de 1984 à 1986, comme responsable de l'enseignement de Pédagogie.

Le travail permanent de formation d'autrui pendant ces années, bien que fondé sur des actions de formation de formateurs menées par la structure ministérielle et par mon auto-formation, a eu la prérogative non seulement de confirmer mon insuffisance au niveau des fondements théoriques de mon action, mais aussi de me permettre d'avoir une réflexion sur la pratique de formation généralisée dans notre pays. Il m'avait semblé alors, bien que d'une façon empirique, que les activités de formation/orientation avaient comme présupposé une certaine attitude du formateur vis-à-vis de l'enseignant en formation, pas nécessairement formalisée ou conscientisée, mais qui aurait le pouvoir de déterminer le type de relation entre ces deux entités et (pourquoi pas?) le type de relation de ces deux groupes avec le savoir. En assumant le rôle de détenteur des règles de bien enseigner, l'orienteur concevait son plan de formation, en vue de donner une réponse aux besoins qu'il présupposait y avoir chez le futur enseignant moyen, et vérifiait/évaluait l'accomplissement, la réalisation de celui-ci.

Cette attitude de formation était, au fond, tout à fait conforme au modèle d'enseignement-apprentissage que l'on voulait mettre en route dans les écoles et que les services centraux du Ministère d'Éducation véhiculaient à travers un réseau de formateurs comme moi-même. En fait, on vivait la période d'implantation maximale de la "pédagogie par objectifs" et nous avions tous l'espoir d'y trouver l'alternative pédagogique aux modèles qui étaient déjà reconnus comme inefficaces dans la résolution des demandes du "social". Si, d'une part, les courants traditionnels tournés vers le contenu s'organisaient autour de la figure de l'enseignant, recourant à des modèles directifs et autocratiques incompatibles avec le nouveau régime socio-politique du post-25 avril, de l'autre, la phase du romantisme pédagogique caractéristique du mouvement de l'École Nouvelle tourné vers l'étudiant et, par cette voie, vers la méthode pour un meilleur apprentissage était déjà aussi surpassée. Rappelons-nous de la méthode des centres d'intérêt d'Ovide Décroly, de la méthode du projet de John Dewey, de la méthode individualisée de Maria Montessori, du plan de Dalton de Helen Parkhurst, du système de Winnetka de Carlton Washburne, etc.

Les innovations scientifiques et technologiques (surtout après le lancement du Sputnik par les Russes, en 1957, cf. A. V. Kelly), les innovations dans les champs industriel et de gestion viennent démontrer que les systèmes éducatifs occidentaux manquaient d'un élément fondamental: de savoir exactement où ils voulaient aboutir. La définition des fins devrait être préalable à la réflexion sur les moyens. "Toutes les activités rationnelles se caractérisent par des propos et par des processus, par des objectifs ou finalités et par des dispositifs pour atteindre ces

objectifs ou ces fins."[282] Alors, après le monopole exclusif des contenus, d'abord, et des méthodes, ensuite, respectivement par les modèles d'enseignement traditionnel et "progressiste", la "pédagogie par objectifs" reprend les uns et les autres, privilégiant toutefois les objectifs en tant qu'élément didactique le plus important. Elle les privilégie par leur spécification préalable comme condition unique pour la détermination de la planification et direction du processus d'enseignement/apprentissage; par la mobilisation de l'attention de l'enseignant vers le "rigorisme" dans leur définition en consonance avec quelques règles bien sacralisées[283] lesquelles, le plus souvent, détournaient l'enseignant de l'essence de l'enseignement en faveur d'un formalisme boursouflé et sans sens; finalement parce qu'on leur reconnaît les critères indispensables pour une évaluation avec le degré désirable de fidélité.

Sur cet arrière-plan, quel serait le rôle de l'enseignant? Spécifier et clarifier les objectifs généraux des programmes conçus au niveau des équipes ministérielles et les présenter aux étudiants; faire la gestion des contenus déjà sélectionnés par les départements centraux; élaborer des stratégies qui conduisent les étudiants à poursuivre les objectifs définis ou à suivre, au moins, celles suggérées par les programmes; sélectionner ou construire du matériel d'appui et en faire l'évaluation. Comme nous le voyons, c'était au niveau des méthodologies que, quand même, il pourrait y avoir une personnalisation de l'enseignement, puisque les limites de l'action de l'enseignant étaient sûrement déterminées par le programme conçu "a priori" de l'extérieur. L'acceptation passive de la part de l'enseignant du simple rôle d'exécuteur de mesures prises à un niveau supérieur lui concédait, entre-temps, et par réaction en chaîne, le droit de demander aussi bien de l'étudiant l'accomplissement des directives émanant de soi, sans aucune sorte d'engagement ou de participation.

---

282 KELLY, A. V. (1980). p. 6.

283 Ces règles constituent la pratique généralisée dans notre pays:

1. Les objectifs doivent être définis en termes du comportement désirable de l'étudiant, et non en termes de l'enseignant.

2. Les objectifs doivent être définis en termes de produit final observable, et non en termes de processus.

3. La définition des objectifs doit être nette, précise, indubitable, détaillée et exhaustive.

4. Les objectifs ne doivent pas être confondus avec des listes de contenus.

5. Chaque objectif général ne doit pas inclure plus qu'une finalité d'enseignement.

6. Les objectifs doivent être initialisés avec un verbe à l'Infinitif ou à la troisième personne du singulier du Présent de l'Indicatif.

Revenant au domaine de la formation des enseignants, inextricablement lié aux méthodologies d'enseignement utilisées dans la salle de classe, il serait, donc, naturel que la "pédagogie par objectifs" y fasse valoir aussi son influence. Les équipes de formateurs s'assemblaient périodiquement, soit au niveau national, soit au niveau régional, afin de débattre, ensemble, le profil d'enseignant que l'on voulait, concrétisé à travers des longs listes d'objectifs généraux[284] qui étaient à leur tour dédoublés et spécifiés en termes d'objectifs comportementaux pour les leçons et actions que l'enseignant mettait en œuvre (par exemple, des expositions, des visites d'étude, des réunions avec des parents, des collègues, etc., ...) Ces mêmes objectifs, rangés de 1 à 5, serviraient comme références pour la construction des grilles d'observation et d'évaluation des "performances" de l'enseignant.

Comme nous sommes en train de constater, le processus ici est le même:

1. Les objectifs de formation sont le *leitmotiv* de tout le développement de formation. Ceux-ci doivent être définis au début;

2. Les objectifs de formation sont définis par le groupe de formateurs en vue de ce que ces formateurs présupposent comme le comportement désirable du futur enseignant;

3. Les objectifs de formation sont définis en termes de ce que l'enseignant en formation devra être capable de faire à la fin d'une étape d'apprentissage;

4. Les objectifs de formation sont définis d'une façon nette et détaillée de telle sorte que l'enseignant en formation puisse exhiber clairement son degré de "performance";

5. Les objectifs de formation sont inextricablement liés au processus d'évaluation.

Mon implication thématique, ayant trait à "la formation des enseignants" en tant que domaine de savoir, naît d'une conscientisation et d'une méfiance de plus en plus croissante de cette sorte de pratique décrite ci-dessus.Quel était le rôle joué par le sujet en formation dans son processus de formation? Quel lieu était réservé à la participation (effective) et à l'engagement du future maître dans la définition des objectifs, le choix des contenus, la détermination des méthodologies et critères d'évaluation? Si la formation en service indiciait déjà la volonté de partir de l'expérience de l'enseignant avec les célèbres PITs (Plans Individuels de Travail) et PFAPs (Projets de Formation et Action Pédagogique), au niveau de la formation initiale, on ne peut pas dire la même chose. Ces sujets en formation, en étant des étudiants auront-ils un statut différent des enseignants en service? N'auront-ils pas

---

284 Rappelons-nous du Projet Global de Formation, par exemple, divisé en Système Éducatif, École et Classe.

En ce qui concernait les conditions matérielles de travail, on pouvait compter sur des espaces raisonnables, je dirai même, bien adaptés à la pratique de formation, dans le bâtiment du Collège des Jésuites. On avait une salle réservée à la pratique de l'Expression Musicale, où les étudiants pouvaient s'exercer, sans perturber les autres classes et où il y avait tous les instruments musicaux nécessaires... Un gymnase, parfaitement équipé, pour la pratique de l'Éducation Physique et de l'Expression Dramatique, ainsi qu'une cour pour les sports à l'air libre... Deux salles réservées à l'Expression Visuelle, avec le robinet indispensable et une autre pour un laboratoire rudimentaire pour les expériences des Sciences de la Nature... Deux bureaux pour la commission d'installation (l'un pour la Présidente et l'autre pour les deux autres éléments), une salle de réunion, des bureaux de travail pour les professeurs, un Café, un restaurant, une bibliothèque et des salles de classe pour que les étudiants puissent préparer leurs exercices pratiques, complétaient les installations.

Cependant, l'École Supérieure n'a jamais laissé d'être en installation,[287] sa configuration des commissions d'installation dépendant des éléments[288] qui la constituaient. Étant nommées par le pouvoir politique, elles étaient naturellement assurées de son entière confiance.[289] Curieusement, des cinq éléments (parmi eux, moi-même) qui étaient à l'École et travaillaient de plein droit grâce au concours, un seul a passé quelques mois, à titre d'invité, par une commission. Il va de soi qu'on n'a jamais désiré confier aux autres une responsabilité de gestion. D'autre part, le jeu de conflits s'étendait aussi aux commissions scientifiques, constituées par des éléments de la commission d'installation et quelques professeurs docteurs provenants d'autres Universités nationales, invités à participer à ces réunions. Dans ce contexte, quelques-uns étaient priés d'abandonner leurs postes, tandis que d'autres prenaient l'initiative de le faire.[290] Nous, les cinq "professeurs-adjoints en équiparation,"[291] n'étions pas autorisés à participer de manière effective à la gestion scientifique et pédagogique de l'institution à cause du retard dans la publication officielle des

---

moins deux fois.

287 De septembre 1982 à novembre 1989.

288 Quelques fois cherchés à partir de l'enseignement secondaire.

289 Les Commissions d'Installation ne sont jamais élues; elles sont nommées pour installer quelque chose.

290 L'Arrêté 497/SRE/RAM/87 du 15 octobre 1987 annule l'Arrêté du 5 septembre de 1986, par exemple, publié au *Jornal Oficial* de la RAM le 12 septembre.

291 La figure légale d'*Equiparação* prévoit les mêmes devoirs et les mêmes droits aux personnes équiparées. Dans notre cas, on a reconnu que nous ne pouvions pas être préjudiciés par cette instabilité.

également une expérience de vie qui leurs permet de savoir ce qu'ils veulent? Fortement intéressée à changer cet état des choses au niveau de la formation initiale des maîtres, je veux essayer d'expérimenter, avec l'aide des praticiens, un modèle qui tient compte de la personne en formation.

6. 3. L'implication institutionnelle

Mon rapport à l'institution de formation d'enseignants de l'enseignement de base, 1er cycle (enseignement primaire) à Madère, a eu son début il y a dix ans. Invitée à superviser l'unité de Pédagogie de la première année du cours, avec trois heures par semaine, j'ai eu mon premier contact avec les futurs enseignants de ce niveau d'enseignement. Il s'agissait, alors, de l'École du Magistère Primaire.

Mais, comme je l'ai déjà mentionné, je venais de la formation en service des enseignants du 2e cycle. La possibilité d'approfondir les questions d'ordre pédagogique à travers un "Mestrado" (ce qui correspond au D. E. A. français) en Éducation, dans la spécialité d'Analyse et Organisation d'Enseignement, par l'Université du Minho, m'a mené à me consacrer complètement, pendant deux ans (1984/85-1985/86), à l'étude de la problématique éducationnelle. Le Gouvernement Régional de Madère a financé fortement ce cours de formation, ayant comme finalité la préparation d'un futur corps d'enseignants pour l'enseignement supérieur à créer à Madère.

En effet, par la suppression des Écoles du Magistère Primaire au Pays et la subséquente création des Écoles Supérieures d'Éducation ou des Centres Intégrés de Formation d'Enseignants, dans le cadre de la décision politique de formation de niveau supérieur (supérieur polytechnique avec les ESEs et supérieur universitaire avec les CIFOPs) à tous les enseignants, indépendamment du niveau d'enseignement auquel ils se destinaient, ici à Madère on a choisi la création d'une École Supérieure d'Éducation (l'ESE-Madeira[285]). Ayant terminé le "Mestrado" en décembre 1986, je me suis soumise, avec les autres collègues du cours, à un concours national[286] pour être professeur-adjointe à l'ESE-Madeira. En tant que professeur-adjointe, j'ai été responsable de l'enseignement de la Psychologie d'Éducation et du Développement Curriculaire.

---

285 Cf. le Décret n° 395/82 du 21 septembre.

286 Ce concours a été successivement reporté à d'autres occasions, le jury ayant changé au

résultats du concours. En bref, les enseignants étaient dirigés par une ou plusieurs commissions d'installation, artificiellement imposées (mais avec le support légal), dont les constitutions respectives n'avaient jamais été passées par l'auscultation des collègues.

Je me suis consacrée à cette École Supérieure, à la préparation des disciplines que j'enseignais pour la première fois. Je sentais cependant que je pourrais faire beaucoup plus en termes académiques. D'ailleurs, l'absence à Madère de Professeurs en Éducation qui pourraient diriger des recherches était un handicap. Par une heureuse coïncidence, dans un des colloques d'Éducation qui ont eu lieu sur le Continent, un collègue m'a parlé de son expérience à Caen, et de celle du groupe d'étudiants portugais, me défiant en même temps de les rejoindre. La non-maîtrise de la langue française me semblait alors être le plus grand obstacle. J'étais convaincue que je ne réussirais jamais. Entre-temps, l'idée n'a pas cessé de germer, et quelques mois après (juin 1989), je présentais ma candidature au Doctorat à l'Université de Caen.

Entre-temps, avec la création de l'Université de Madère,[292] la formation initiale des enseignants du 1er cycle a connu un nouveau sursaut. En fait, l'École Supérieure d'Éducation s'est éteinte, et à sa place a été créé le Centre Intégré de Formation d'Enseignants, désigné sous le nom de CIFOP-Madeira.[293] C'est-à-dire, l'installation de l'ESE-Madeira pas encore terminée, nous voilà avec un autre fils sur les bras. Mais d'autres cours ont commencé à fonctionner à l'Université. Le CIFOP n'etait pas alors le seul département universitaire. Étant le premier département dans l'histoire de l'Université de Madère, il a vu tout de suite son protagonisme être réduit, lorsqu'en confrontation avec les autres départements qui començaient à se constituer: les Langues et Littératures Modernes (1), les Langues et Littératures Classiques (2), la Biologie (3), la Chimie (4), la Mathématique (5), la Physique (6), l'Éducation Physique et le Sport (7), les Systèmes et Ordinateurs (8), la Gestion Hôtelière (9) et l'Institut Supérieur d'Art et Design (10).

Le premier pas donné par l'Université de Madère a visé l'élaboration et l'approbation des Statuts de l'UMa.[294] Pour cela, a eu lieu dans chaque département le premier acte électoral; il fallait choisir les deux éléments représentatifs de chaque département pour l'Assemblée de l'Université qui irait travailler les Statuts. Pour la première fois, un des éléments "éloignés", moi-même, a participé au niveau de

---

292 Cf. le Décret n° 319-A/88 du 13 septembre.

293 Cf. le Décret n° 391/89 du 9 novembre.

294 UMa est le sigle de l'Université de Madère.

décision, en représentation du CIFOP. Dans l'Assemblée j'ai eu l'opportunité de défendre activement la création du département des Sciences de l'Éducation qui ne faisait pas partie de l'idée première de la commission. Cela n'a pas été très facile, mais le département est né de cette assemblée. Une fois l'activité d'approbation des Statuts terminée, l'assemblée s'est dissoute naturellement, et tout le monde a attendu sa publication afin de mettre fin définitivement à l'installation de l'Université. Mais tel n'a pas été son destin.

En effet, nous avons passé à nouveau par d'autres moments troubles. Le président de l'Université a été remplacé par le vice-président. Une des raisons les plus fortes a été le fait qu'il ne voulait pas habiter à Madère de manière permanente et la gestion à distance rendait souvent le fonctionnement de l'Université très instable quand les grandes décisions étaient systématiquement laissées à l'administration. Mais les problèmes n'ont pas cessé d'arriver. Le début simultané du fonctionnement des divers départements de l'Université nous a mené à recruter un grand nombre de professeurs, beaucoup d'eux originaires d'autres endroits du Pays et de l'Étranger. Les perspectives face à une altération de carrière (de l'enseignement secondaire pour l'enseignement universitaire) n'ont pas réussi à attirer les enseignants les plus compétents et expérimentés du secondaire qui habitaient Madère. Qui voulait voir son salaire diminué par le début d'une nouvelle carrière universitaire en tant qu'assistant-stagiaire[295]? L'arrivée de jeunes licenciés de l'extérieur, liée à l'arrivée de professeurs docteurs nationaux et étrangers a donné lieu à une masse amorphe, avec des problèmes d'adaptation, des promesses de résidence pas toujours remplies, d'absence d'identité et de cohésion de groupe qui auraient facilité une réelle participation aux destins de l'Université. Il est ainsi intéressant de constater, en tant que phénomène psychosociologique, que les divergences internes parmi le CIFOP, qui venaient de loin, se sont estompées, lorsque ce département a été inséré dans un cadre plus vaste, plus inconnu, celui de l'Université.

La nouvelle commission d'installation s'est révélée, toutefois, comme étant aussi un échec. La promesse du nouveau président de résider à Madère (raison pour laquelle le président précédent a été licencié) est restée sans suite. Les Statuts approuvés ont été oubliés dans le tiroir de quelqu'un. La situation de conflit permanent devenait de plus en plus insoutenable. Avec le changement du responsable politique de l'Éducation à Madère (le Secrétaire Régional de l'Éducation), les relations entre le pouvoir politique et le président de l'Université nommé par l'ancien Secrétaire se sont détériorées. L'incompatibilité entre les deux fut rendue publique et

---

295 L'enseignant du secondaire ayant un degré qui correspond à la Maîtrise française, peut accéder aux catégories les plus élévées de sa carrière; cette habilitation lui donne accès, toutefois, au premier degré de la carrière universitaire.

par conséquent, la commission s'est dissoute. Une nouvelle commission d'installation est nommée, la troisième donc, et personne ne voulait qu'elle fut un échec à nouveau. Tous les espoirs y étaient déposés, parce que la fin de cette commission aurait signifié la fin de l'Université elle-même. Le nouveau président, étant de Madère, venait de l'Université de Lisbonne appuyé par trois autres éléments, dont deux aussi provenaient de Lisbonne.

Quelle est la situation maintenant? Les Cours du CIFOP sont systématiquement oubliés dans les discours ou entrevues des responsables. Les étudiants de ce département considèrent, comme les fils d'un Dieu Mineur, ne pas jouir des mêmes conditions de travail que les autres collègues. Le gymnase leur a été retiré afin d'être transformé en salle de conférences. La salle d'Expression Musicale et une autre d'Expression Plastique aussi... Nos étudiants des Cours du CIFOP ont leurs classes théoriques au Collège des Jésuites, l'Expression Musicale à la Rue das Hortas, l'Éducation Physique et l'Expression Dramatique à la Rue 31 de Janeiro et les leçons pratiques dans les Écoles Annexes. Pour ceux qui se sentaient les maîtres absolus du Collège des Jésuites, la perte graduelle d'installations est beaucoup plus douloureuse.

Il est intéressant de constater, toutefois, que dans ce parcours de vie professionnelle toujours marqué par une sorte de "marginalisation forcée", des conditions exceptionnelles de travail ne m'ont jamais été refusées. Il faut dire que j'ai reçu de la part du Gouvernement une bourse pour la réalisation du "Mestrado", de la part de l'Université une décharge de service pendant trois années consécutives. Pas tous mes collègues sur le Continent et même ceux qui m'accompagnent à Caen peuvent dire la même chose de leurs institutions supérieures. L'Université a financé mes voyages à Caen. Les professeurs qui ont participé à mon projet de recherche ont joui d'une réduction horaire de deux heures par semaine.

Il vaut la peine réfléchir sur mon implication institutionnelle, c'est-à-dire, sur ma relation conflitueuse (ou non) avec cette institution de formation d'enseignants. Il vaut la peine réfléchir si ce parcours de vie peut marquer la recherche. Aurai-je besoin de dire à quelqu'un que l'on va regretter de mon éloignement systématique au passé? Ou d'autre part, aurai-je besoin de dire à l'Université qu'elle va se sentir honorée par le travail qu'elle m'a permis de réaliser? Ou veux-je prouver aux élites académiques universitaires, généralement connus par le mépris qu'ils ont des formations plus pratiques qu'il vaut la peine d'investir dans la formation des enseignants?

L'affirmation d'une Université comme la nôtre ne peut que passer par un compromis avec la formation des enseignants. Même si nous ne pensons pas aux cours de formation pour le Primaire et pour l'École Maternelle dispensés par le CIFOP, quelles sont les plus grands débouchés professionnels des étudiants de

Langues et Littératures, des "Sciences" et de l'Éducation Physique? Veux-je sensibiliser les membres de la commission d'installation au fait que pour être enseignant il ne suffit pas d'être un "knower", un "expert" en la matière? Veux-je leur "dire" que la généralisation de la Réforme du Système Éducatif sera totalement vide si elle ne s'appuie pas sur la formation des enseignants? Et que, dans ce contexte, il faut que l'Université n'abdique pas à la participation dans ce processus de changement?

Mais si ces réflexions ont lieu par rapport à la structure de pouvoir de l'Université qui contrôle le budget et sa distribution par les divers départements, qui concède les dispenses de service, etc., pourquoi ne pas penser aux relations de convivialité, je dirai même d'amitié, avec la plupart des collègues avec lesquels j'ai travaillé plus directement dans mon projet de recherche? Venant de la formation des enseignants, j'étais la professeur d'une unité de valeur, le Développement Curriculaire, j'étais une collègue, de pair avec les autres. Si, d'une part, une décharge de service de trois ans a eu le mérite de m'éloigner du terrain d'action, ou plutôt, du champ où se trouvent les étudiants, cette distanciation a été atténuée par la fréquentation quotidienne de l'Université, par le contact permanent avec les collègues qui participaient au projet de recherche. En fait, je ne suis pas une personne qui se sent bien isolée, faisant la recherche toute seule chez moi. J'aime être entourée par des personnes. J'aime le contact avec les autres. D'autre part, il faut dire aussi que mon travail de réflexion et d'écriture n'a pas été tout à fait solitaire. Il a été partagé par les trois autres collègues qui partagent mon bureau, également des doctorants, mais qui ne participaient pas au projet. L'échange d'information à partir de recherches différenciées, l'aide spontanée toutes les fois nécessaires, le plaisir de la pause du café du matin à onze heures, tout ça a contribué de manière décisive à l'avancement du travail.

Comme le dit E. Morin, "il importe aussi que l'observateur participe à l'objet de son observation;... Il faut être soi-même un peu de la foule, des bals, des badauds, des jeux collectifs. Il faut connaître ce monde sans s'y sentir étranger."[296] Et moi, je dois le reconnaître, je ne me suis jamais sentie étrangère dans le monde de mon observation. De toute façon, une autre question pourra de même être posée, bien énoncée par J. Beillerot: "Situation très avantageuse pour le plaisir de l'intérieur mais situation aussi très dangereuse: absorbé par le quotidien, n'avons-nous pas laissé échapper des phénomènes essentiels?... Serons-nous assez lucides pour faire abstraction de nos amitiés ou de nos inimitiés et pour découvrir d'un regard neuf ce qui est parfois caché?"[297]

---

296 MORIN, E. (1988). p. 20.

297 BEILLEROT, J., cité par MARMOZ, L. (1987). p. 68.

3ème Partie

Un Projet de Formation Participée

Caractérisation

1. Les finalités du Projet

Le nouveau contexte socio-politique que l'on vit actuellement au Portugal et plus spécifiquement à Madère nous a mené à essayer d'organiser et de mettre en place un nouveau système de formation d'enseignants adapté aux réalités locales. En effet, le climat d'ouverture à la participation des populations à la résolution locale de leurs problèmes porté par le 25 avril, le passage de l'enseignement normal à supérieur, l'explosion d'établissements de formation d'enseignants, la décentralisation curriculaire respective, le régime d'autonomie politique acquis par Açores et Madère et le processus de régionalisation de l'éducation qui a suivi dans les deux Régions Autonomes nous ont donné une certaine confiance dans la reconnaissance générale de l'existence de besoins de formation spécifique et locale. Des conditions politiques sont à notre avis créées pour expérimenter au niveau local un nouveau système de formation initiale d'enseignants du 1er cycle de base, innovation naturellement limité par un cadre de références légal. Ce fut l'appelé "Projet de Formation Participée".

Conformément au sens du terme, il va de soi qu'un projet de formation de cette nature ferait appel à une participation systématique des éléments intervenants à divers niveaux:

- le dynamisateur, qu'il soit formateur des formateurs ou chercheur
- les formateurs de l'université et des écoles annexes
- les élèves-maîtres
- les élèves-enfants

D'autre part on ne voulait pas non plus une participation gratuite, une participation pour la participation. Il fallait qu'il existe un problème ou un noyau problématique autour duquel la participation émergerait. Ce problème, qui devait être ressenti et vécu comme un problème de tous, pouvait éventuellement être suggéré par le dynamisateur. Dans notre cas, la problématique a été suggérée par moi, et a trait à la "dimension personnelle" dans la formation des maîtres. C'est ainsi que, dans le cadre d'un Projet appelé de Formation Participée, nous avons établi un schéma de participation visant

1. Clarifier le sens du concept de "dimension personnelle", en l'opérationnalisant à travers ses composantes.

2. Mettre en œuvre un Programme de formation des enseignants qui envisage cette dimension personnelle.

La grande finalité qui serait au bout du compte l'expérimentation d'un projet de formation privilégiant la participation de chacun dans son processus de formation était censée être atteinte au travers des objectifs mentionnés ci-dessus particulièrement liés à une problématique spécifique qui était la nôtre: la dimension personnelle dans la formation des enseignants du 1er cycle de base à Madère. Pour un projet comme le nôtre, une autre problématique pourrait naître. Plutôt que des contenus à traiter, il importe d'en retirer des attitudes de participation des personnes qui font partie du système de formation. La description des démarches du Projet qui suit vise à illustrer les formes de participation qu'on a réussi à dégager au travers des activités menées.

Le débat autour de la spécificité locale, dans ce cas, de la spécificité de la formation d'enseignants à Madère souligne la nécessité de participation des "personnes du terrain" dans la décodage de leurs représentations mentales et la construction théorique de la "dimension personnelle". L'opérationnalisation du concept va déboucher sur un instrument de mesure qui, à son tour, impulsera toute une action vers la "dimension personnelle" qu'on désire pour notre formation d'enseignants à Madère. La "réduction" à une formation locale implique nécessairement une étude diagnostique et une connaissance aussi détaillée que possible du point de départ du projet en termes d'ambiance et de contexte socio-politique, des caractéristiques des intervénants et des règles du jeu partagées au moins par les formateurs et le dynamisateur.

Si, à une première vue, les deux objectifs cités ci-dessus peuvent éventuellement correspondre à deux étapes (penser pour agir), elles se sont souvent entrecroisées dans un processus dialectique et dialogique entre la théorie et la pratique, entre l'acte et la pensée. C'est pourquoi j'ai des réserves mentales dans la définition précise de la méthodologie de recherche utilisée pour l'un et l'autre objectif; je préfère dire que la méthodologie visant le premier objectif a privilégié la recherche-action/formation/construction, tandis que la seconde a élu une méthodologie avec une dimension plus expérimental. C'est seulement pour une question d'organisation, que je fais la distinction entre la méthodologie de la construction théorique, correspondant au "penser", et la méthodologie de l'action, par rapport à l' "agir".

2. Quelques préalables

2. 1. Vers la démocratisation de l'Éducation

Les années cinquante avaient déjà commencé à indiquer un changement, en termes de croissance économique, suite à la nouvelle position du Portugal vis-à-vis de l'Europe. Immédiatement après la fin de la Seconde Guerre Mondiale, des organisations internationales sont intervenues dans le développement portugais, soit à travers l'administration du Plan Marshall, soit avec l'entrée dans l'OTAN et dans la OCEE (devenu OCDE en 1961), soit à travers un accord bilatéral avec les États-Unis (1948) sur le mouvement de capitaux et l'investissement étranger et, plus tard, avec l'entrée dans l'EFTA. Or le système éducatif n'a pas laissé d'intervenir activement dans cette expansion économique: plutôt que des préoccupations de nature idéologique, la politique d'enseignement se tournait vers la croissance économique du pays. En effet, l'assistance matérielle aux élèves plus pauvres et l'éducation des adultes étaient évidentes dans le Décret n° 38969 du 27 octobre 1952, sous le Ministère de Pires de Lima. Plus tard le Ministre Leite Pinto (1955-61) a également compris le rôle de l'éducation dans la formation du "capital humain". Ayant conscience du manque de main-d'œuvre qualifiée et des exigences du développement économique dans le cadre du capitalisme, ce Ministre a demandé l'OCEE à financer une étude sur le système scolaire portugais. Cette étude a été à l'origine de l'appelé "Projet Régional de la Méditerranée" (comprenant aussi l'Espagne, la Grèce et la Yougoslavie) qui a constitué le moteur des politiques de changement à venir les années soixante et soixante-dix.

Puisque l'enseignement était porteur d'une nouvelle fonction, celle de producteur de main-d'œuvre qualifiée, il fallait souligner les intentions sur la scolarité obligatoire. En effet, en 1964, l'enseignement primaire obligatoire a été fixée à six ans divisés en deux cycles: l'élémentaire (les quatre premières classes) et le complémentaire (la cinquième et la sixième). Mais ne pensons-nous pas que les éventuelles conséquences contradictoires de cette mesure étaient oubliées par les responsables gouvernementaux. Le Ministre Galvão Teles considérait "l'ascension culturelle" des masses comme "un phénomène et un dessein très louables", mais qui "pouvait faire courir le risque de strangulation ou d'étouffement de l'élite intellectuelle." Donc, "la course à l'école" devrait "être accompagnée et surveillée avec l'attention nécessaire afin d'éviter un mauvais résultat dans la mesure du possible".

Seulement les années soixante-dix on a commencé à écouter des discours

sur l'égalité d'opportunités, dans un contexte essentiellement économique. En 1968, Marcello Caetano avait remplacé Oliveira Salazar, sérieusement malade, donnant lieu à une certaine libéralisation, qui s'était surtout manifestée avec la création de l'aile libérale de l'Assemblée Nationale; cette période a été connue sous le nom de "Printemps Marcelliste". D'autre part, une meilleure information acquise à travers l'introduction de la télévision, une radicalisation des positions socio-politiques avec le début de la guerre coloniale[298] et la prise en conscience du secteur des étudiants universitaires ont conduit le pays vers "un renouvellement dans la continuité", vers une "évolution sans révolution." Pendant cette période (le début des années 70) le pays a été marqué par un Projet de Réforme de l'enseignement dont les effets ont largement surpassé le champ éducatif. En fait, le Premier-Ministre Marcello Caetano disait qu'il était déterminé à mener "la grande, urgente et décisive bataille de l'éducation". Mais c'est le Ministre de l'Éducation José Veiga Simão qui a présenté les lignes générales de la réforme à travers deux textes, de manière à lancer une discussion la plus publique possible: le "Projet du Système Scolaire" et les "Lignes Générales de la Réforme de l'Enseignement Supérieur". Les deux années suivantes ont été consacrées à un type de débat qui n'aurait pas été possible auparavant. Cette Loi innovatrice constitue les Bases de la Réforme du Système Éducatif. Comme nous le dit S. Stoer, "...Exprimant l'appel à l'égalité d'opportunités dans l'éducation, la Réforme a indubitablement facilité l'expression des révendications et protestations des exclus et des silencieux non seulement dans le système éducatif mais aussi, le régime politique en général."[299]

Ce but de "démocratisation de l'éducation" était censé être atteint par la Loi n° 5/73 qui a prescrit notamment l'augmentation de la scolarité obligatoire de six à huit ans (enseignement de base) - quatre pour l'enseignement primaire et quatre pour l'enseignement préparatoire; la réduction de l'âge de l'entrée à l'école à six ans; l'introduction de deux ans d'éducation préscolaire, chaque fois que cela était possible; la réforme de l'enseignement supérieur qui comprenait alors non seulement les Universités, mais aussi les Instituts Polytechniques et les Écoles Normales Supérieures; la réforme du système de formation des enseignants avec l'introduction des Écoles Normales Supérieures pour la formation des enseignants de l'enseignement préparatoire; cette Loi a prescrit, pour la première fois, la formation des professeurs des sciences de l'éducation dans les Instituts de Sciences de l'Éducation des Universités. L'impact de ce document qui a été objet d'un grand

---

298 La situation coloniale devenait de plus en plus difficile, étant donné la pression exercée par les "mouvements de libération" qui, depuis 1961, ont combattu pour l'indépendance des colonies portugaises: Angola, Guinée et Mozambique. La même année, l'Union Indienne a annexé, par la force, Goa, Damão et Diu.

299 STOER, S. (1986). p. 255.

débat public avait à voir avec un nouveau type de discours qui essayait de respecter le principe de l'égalité d'opportunités pour tous les Portugais, l'éventuelle distinction parmi ceux-ci résultant de la capacité et des mérites de chacun. Le débat autour de ce document a également eu lieu à Madère avec une participation notable des enseignants. C'était la première fois que l'on voulait savoir ce qu'ils pensaient.

L'obligation d'une éducation de base généralisée, la coopération avec les familles pour l'accomplissement du devoir d'éduquer leurs enfants, la garantie de liberté de l'enseignement avaient comme objectif la réalisation des aspirations et des tendances au niveau personnel, de même que l'intégration de chacun dans un ensemble de valeurs humaines et culturelles communes. Au delà des finalités déjà constantes dans les réformes précédentes, telles que "la formation physique, le perfectionnement des facultés intellectuelles, la formation du caractère, de la valeur professionnelle et de toutes les vertus morales et civiques, orientées par les principes de la morale et de la doctrine chrétiennes traditionnelles au pays"[300] et "l'amour de la Patrie et de toutes ses valeurs...",[301] il y avait place aussi pour "l'esprit de compréhension et de respect mutuels parmi les peuples,"[302] pour "la solidarité parmi les communautés portugaises disséminées de par le monde,"[303] pour la participation de tous les portugais "dans la vie sociale en tant que citoyens..."[304] pour le développement de "l'esprit scientifique, critique et créateur, la capacité d'observation et de réflexion..."[305]

Entretemps la contestation contre les guerres coloniales augmentait de plus en plus, surtout à l'initiative des mouvements des étudiants universitaires. D'ailleurs, les guerres coloniales, pour lesquelles on n'entrevoyait aucune solution militaire, ont été une grande cause d'insatisfaction d'un certain secteur des Forces Armées (les capitaines et quelques officiers supérieurs). De là est né le Mouvement des Forces Armées (le MFA) qui déchaînera, à la fin, l'action révolutionnaire d'avril 1974. Le 25 avril 1974 a marqué le début d'une ère nouvelle dans l'Histoire du Portugal. Aux premières heures de ce jour, plusieurs régiments militaires se sont soulevés, renversant le gouvernement d'Américo Thomaz et Marcello Caetano. Le Général António de Spínola fut choisi comme Président de la *Junta de Salvação*

---

300 Loi n° 5/73 du 25 juillet 1973, Base III, 2. a).

301 Loi n° 5/73 du 25 juillet 1973, Base III, 2. b).

302 Loi n° 5/73 du 25 juillet 1973, Base III, 2. b).

303 Loi n° 5/73 du 25 juillet 1973, Base III, 2. b).

304 Loi n° 5/73 du 25 juillet 1973, Base III, 2. c).

305 Loi n° 5/73 du 25 juillet 1973, Base IV, 3. b).

Nacional et nommé ensuite comme Président de la République. Les portes ont ainsi été ouvertes au Portugal pour un régime démocratique. Après 48 ans de dictature, les structures répressives et les organismes d'appui au régime de Oliveira Salazar et Marcello Caetano ont été totalement détruits. La guerre d'Outre-Mer terminée, les détenus politiques ont été finalement libérés, les exilés (parmi lesquels Mário Soares et Álvaro Cunhal) ont réussi à retourner au pays, la censure a été abolie, la formation de partis politiques autorisée, les colonies ont gagné l'indépendance (à l'exception de Timor-Leste qui a été pris d'assaut par l'Indonésie)...

En termes éducatifs, la nature socialiste de la révolution a fortement politisé l'éducation, la considérant comme le moyen privilégié pour la construction d'une société démocratique et socialiste. Comme nous le dit le Programme du Gouvernement Provisoire de 1975, la politique d'éducation a été envisagée "comme un des appuis fondamentaux pour impulser le développement économique et comme un moyen de transition pour une nouvelle société et un nouvel humanisme..."[306] On a assisté à l'arrivée de la gestion démocratique des écoles et des universités, née d'un mouvement spontané de la société civile qui faisait appel à la participation des personnes. On a également assisté à des processus de mobilisation populaire centralisés tels que la Campagne de Dynamisation Culturelle promue par le MFA ou le Service Civique pour les Étudiants et l'Éducation Civique Polytechnique de la responsabilité ministérielle[307].

2. 2. La période révolutionnaire à Madère

On a vécu des moments fort troublés à Madère. Marcello Caetano et Américo Thomaz, les ex-Premier Ministre et Président de la République y sont arrivés le 26 avril en prison. Ils sont restés quelques jours dans le Palais de S. Lourenço avant leur exil au Brésil. Des manifestations contraires à la présence de ces individus dans l'île sont devenues plus fortes le 1er mai, sous la devise de "Madère n'est pas une poubelle". On peut même dire que la révolution a commencé à Madère le jour de la fête du travail.

Le lieutenant-colonel Carlos Azeredo, arrivé à Funchal le 2 mai pour diriger le Commandement Militaire et le Gouvernement Civil à Madère, ainsi que le nouvel Évêque de Funchal, D. Francisco Santana, arrivé également à Madère

---

306 Programme du Gouvernement Provisoire de 1975. p. 137.

307 Développés par STOER, S. (1986).

quelques jours plus tard, ont joué des rôles très importants au sein de la Révolution dans cette île. En effet, les premiers militants progressistes et syndicalistes se sont révélés. Tous ceux qui étaient au pouvoir ont été remis en question, éloignés ou démis dans des processus extrêmement douloureux. On a essayé de destituer le Recteur du Lycée et le Directeur de l'École Commerciale et Industrielle. On a changé le nom des rues; le Stade des Barreiros a récupéré son nom originel, après le nom de Stade Professeur Marcello Caetano.

Des mouvements politiques de nature régionaliste ont commencé à se dessiner. Le MAIA (Mouvement d'Autonomie des Îles Atlantiques) qui s'assemblait déjà en secret avant le 25 avril, a présenté son manifeste demandant la fin de la colonisation de Madère. Le *Frente Centrista da Madeira* parlait déjà dans son manifeste de "la construction d'une Madère autonome et prospère qui rejette le retour aux régimes d'extrême-droite et l'avancement d'une dictature de gauche quelle qu'elle soit."[308] Le MDM (Mouvement Démocratique de Madère) a demandé à Lisbonne la légalisation de partis régionaux. Un des orateurs de l'UPM (Union du Peuple de Madère) a fait cette déclaration dramatique lors d'un comité: "Madère a été sans cesse une colonie des intérêts capitalistes continentaux et étrangers."[309] Le FPDM (Front Populaire et Démocratique de Madère) était constitué majoritairement de prêtres catholiques progressistes. Le PPD (Parti Populaire Démocratique) né sur le Continent s'est allié au *Frente Centrista*, gagnant l'adhésion d'Alberto João Jardim, l'actuel Président du Gouvernement Régional. Le PS (Parti Socialiste) de la même manière que le PCP (Parti Communiste Portugais) et le CDS (Centre Démocratique Social) sont également arrivés à Madère. Les factions se sont alors polarisées à gauche et à droite.

Un mouvement clandestin de droite en faveur de l'Indépendance de Madère (la FLAMA[310]) est né en réaction à la tentative d'implantation d'une gauche marxiste. Ses attentats à la bombe ont mobilisé toute l'attention d'un peuple normalement pacifique. Les Portugais (et les Madériens naturellement) de l'Afrique (les *Retornados*) sont retournés massivement immédiatement avant et après l'indépendance des pays nouveaux, en portant avec eux une grande désillusion au sujet de processus de la décolonisation. Ayant laissé tout derrière eux, ils sont venus généralement sans aucun moyen de subsistance. Les premiers temps d'intégration et d'adaptation ont été très difficiles. Dans ce contexte, un discours accentuant les différences entre les gens du Continent (les *Cubanos*) et ceux de

---

308 CALISTO, L. (1995). p. 29.

309 CALISTO, L. (1995). p. 32.

310 Cette sigle signifie *Frente de Libertação do Arquipélago da Madeira.*

Madère s'est infiltré dans les conversations quotidiennes, créant un certain malaise dans l'île. Des persécutions et des menaces anonymes ont également créé un climat de grande instabilité.

2. 3. Bouleversement pédagogique dans la Formation des Maîtres à Madère

Quand Ângelo Augusto da Silva a pris sa retraite en avril 1966, André Cymbron l'a remplacé à partir du mois de septembre. Il venait de l'École du Magistère Primaire de Luanda, en Angola. Ce Directeur a obtenu l'autonomie administrative et pédagogique pour l'École du Magistère Primaire de Funchal vis-à-vis du Lycée. En effet, il a renoncé à l'accumulation des deux charges en restant seulement Directeur de l'École du Magistère qu'il a transféré des salles du Lycée à un nouveau bâtiment à la Rue Bela de Santiago.[311] Cette École ne s'est pas écartée de la règle de perturbation des hiérarchies de l'ancien régime pendant la période révolutionnaire. Les évaluations finales des disciplines, à partir de juin, ont constitué un prétexte pour les étudiants de mettre en question soit les Professeurs et le Directeur, soit les méthodologies d'enseignement que ceux-ci avaient adoptées. La lutte de classes transposée à l'École, les instituteurs des Écoles Annexes se sont placés à côté des étudiants contre les Professeurs et le Directeur. Dans ce contexte, André Cymbron a demandé sa retraite et toutes les espérances se sont alors placées dans le prochain directeur.

Les deux enseignants seuls effectifs par concours, ceux des Didactiques, n'avaient pas une formation supérieure ou universitaire. La personne choisie par Lisbonne afin d'enseigner la Pédagogie et assumer en même temps la direction de l'École devait nécessairement venir de l'extérieur. Ce fut le Professeur Teresa da Veiga França Ferreira, avec une maîtrise en Sciences Historico-Philosophiques qui enseignait à l'École Commerciale et Industrielle de Funchal. Elle a eu la difficile mission d'assurer le renouveau pédagogique dans la formation des maîtres à Madère. S'entourant de quelques éléments des deux Écoles Secondaires à Madère à cette époque et considérés les meilleurs dans cette matière, elle a voulu construire un corps enseignant tout à fait nouveau et extérieur à l'École du Magistère. Comme on peut l'imaginer, l'intégration de ces éléments et surtout de la Directrice dans l'École et le dialogue qui devait avoir lieu entre les disciplines appelées théoriques et les pratiques des Écoles Annexes n'ont pas été très faciles.

---

311 En janvier 1973.

Un nouveau Plan d'Études nationale fut essayé, accordé par des multiples réunions à Lisbonne avec tous les Directeurs du Magistère Primaire. Ce nouveau Plan, publié par l'Arrêt n° 157/78 (Voir Annexe 8), a apporté des différences significatives par rapport à celui de 1960 (Voir Annexe 7). En premier lieu, on constate l'augmentation de la durée du cours de deux à trois ans et le regroupement des disciplines en essentiellement quatre domaines de savoir: les Sciences de l'Éducation (1), l'Expression et la Communication (2), l'Expérience (3) et la Pratique Pédagogique (4). Des disciplines nouvelles sont apparues, telles que la Santé, le Mouvement et Théâtre et les disciplines de Portugais,[312] Littérature Enfantine, Mathématique, Sciences de la Nature, Anthropologie Culturelle et Histoire Moderne et Contemporaine de la Société Portugaise. La Législation et l'Administration Scolaires ont gagné une dimension déontologique et d'Organisation Scolaire. La Psychologie Appliquée à l'Éducation est nommée de Psychologie du Développement.

Les Didactiques Spéciales du passé (de la Mathématique, de la Lecture, de l'Écriture, de l'Orthographe, de la Géographie, de l'Histoire Nationale, du Dessin et des Travaux Manuels)[313] étaient alors assurées, dans la troisième année, par deux heures d'appui à la Pratique Pédagogique que chaque enseignant des différentes disciplines devait inclure dans son horaire. L'Éducation Morale est devenue facultative, et l'Éducation Féminine, l'Organisation Politique et Administrative de la Nation et l'Hygiène Scolaire ont été simplement supprimées. La discipline de Pédagogie, Didactique Générale et Histoire de l'Éducation a été remplacée par la discipline de Pédagogie dont le Programme envisageait une Histoire de l'Éducation et des Théories Pédagogiques du XVIIIe siècle au présent en Pédagogie I, et une Sociologie de l'Éducation (plus concrètement de l'École) et une Dynamique des Groupes en Pédagogie II. Les objectifs spécifiques de cette discipline visaient notamment à:

> - Donner aux futurs maîtres les fondements scientifiques de leur pratique pédagogique.
>
> - Révéler aux maîtres la convergence des perspectives historique, anthropologique et psychosociologique au niveau de la Pédagogie afin de leur faciliter la compréhension la plus parfaite de l'acte éducatif.
>
> - Sensibiliser les étudiants à la Pédagogie, entendue comme "l'art de l'éducation", leur faisant appel à un savoir-faire, et à la Pédagogie envisagée en tant que science, leur demandant une réflexion objective et méthodique sur l'éducation, de même que la

---

312 Il faut dire que les anciens étudiants de Monsieur le Professeur A. Marques da Silva reconnaissent que ce Professeur donnait toutes les semaines une heure extracurriculaire de Portugais.

313 Cf. le "Programme des Écoles du Magistère Primaire" publié par le Décret n° 32 629 du 16 janvier 1943.

vérification scientifique de ses méthodes et de ses résultats.

- Susciter chez les étudiants une attitude de recherche, de doute investigateur, d'esprit critique.

- Donner aux étudiants, à travers l'étude de l'origine et de l'évolution des principales doctrines pédagogiques, principalement à partir de Jean-Jacques Rousseau, une compréhension plus correcte de la situation actuelle de la Pédagogie.

- Permettre aux étudiants, par l'étude de la Sociologie de l'Éducation et de la Dynamique des Groupes, une ouverture sur les problèmes pédagogiques envisagés dans leur dimension sociale (sur le double plan des relations École-Société et de l'École entendue comme lieu d'interactions sociales).

Jean-Jacques Rousseau, Henri Pestalozzi, Frœbel, le mouvement de l'École Nouvelle avec John Dewey, Adolphe Ferrière, Georg Kerschensteiner, Édouard Claparède et Faria de Vasconcelos, le Plan de Dalton, le Système de Winnetka, la Méthode des Projets, Maria Montessori, Ovide Décroly, Célestin Freinet, Roger Cousinet, la Pédagogie non-directive, la Pédagogie Institutionnelle, quelques Pédagogues portugais, la perspective Socialiste en Éducation et la Déscolarisation faisaient partie des problématiques à étudier en Pédagogie I. La Psychologie du Développement visait alors "la connaissance scientifique de l'enfant dans son évolution, sans laquelle toute action pédagogique n'a aucun fondement et s'avère incapable de réussir sa finalité." "Dans l'étude du développement de l'enfant, le programme révèle le souci de ne pas s'attacher à un seul courant, mais de fournir aux étudiants, un panorama des différentes approches significatives de l'évolution psychique de l'enfant..." Le développement au niveau biologique, psychomoteur, cognitif, de l'affectivité, de la motivation, de la socialisation, de l'activité ludique et du dessin étaient les chapitres qui constituaient le programme. De la même manière que les Programmes antérieurs de chaque discipline, ceux-ci devaient aussi être suivis dans tout le pays, indépendamment des spécificités régionales et locales.

2. 4. La "normalisation"de la société portugaise

À travers le Pacte entre le MFA et les Partis signé le 11 avril 1975 avec le PS, le PPD, le PCP, le CDS, le MDP et le FSP, les partis se sont engagés à ne pas mettre en question l'existence du MFA, reconnaissant que le Conseil de la Révolution était le moteur du processus révolutionnaire. Les élections pour l'Assemblée Constituante ont vu la victoire de la gauche au niveau national, tandis que le PPD gagnait à Madère. Ce parti n'a jamais perdu les élections à Madère depuis lors.

La Constitution Portugaise approuvée en avril 1976 a ratifié l'Autonomie des deux archipels portugais. Madère avait gagné une autonomie d'ordre politique,

administrative et financière qui n'affecte pas l'intégrité de l'État. La souveraineté de la République Portugaise étant représentée par un Ministre de la République, l'Assemblée Législative Régionale et le Gouvernement Régional étaient des organismes de gouvernement propres à la Région. Comme nous le dit l'article II. 2. du Statut Politico-administratif de la Région Autonome de Madère (voir Annexe 3), "l'autonomie de la Région de Madère vise à la participation démocratique de ses citoyens, au développement économique et social intégré de l'archipel et à la promotion et la défense des valeurs et intérêts de son peuple, de même qu'au renforcement de l'unité nationale et des liens de solidarité de tous les Portugais." Des conditions étaient établies pour rentrer dans la période que S. Stoer considère comme une période de "normalisation".[314]

Selon cet auteur la normalisation du pays commence à partir du 1er Gouvernement Constitutionnel, sous la pression de plusieurs organisations internationales telles que la Banque Mondiale, le FMI, la CEE, l'EFTA. La nécessité d'appui technique et surtout financier de la part de telles organisations a freiné les excès socialistes puisque ces appuis ne seraient donnés que si l'économie nationale était encadrée par des paramètres établis par les pays du Nord, Nord-ouest européen, établis par le capitalisme international. La CEE donnerait son appui seulement à une démocratie de nature pluraliste. L'EFTA aiderait le Portugal si elle était sûre que son appui serait donnée à une société démocratique et que les investissements étrangers seraient protégés. Le FMI voulait savoir si les prêts seraient remboursés, si la stabilisation était revenue au pays.

Ramalho Eanes étant le premier Président de la République et Mário Soares le premier Chef d'un Gouvernement Constitutionnel, le 1er Gouvernement Régional de Madère prend possession le 1er octobre, avec Ornelas Camacho comme Président. Pour les élections municipales le PSD Madère (l'ancien PPD qui a changé de nom pour le Parti Social Démocrate) a gagné toutes les municipalités. À partir de 1977, la Région fut doté d'un Journal Officiel de la Région Autonome de Madère, ayant son drapeau hissé pour la première fois le 1er novembre 1978. Alberto João Jardim ayant remplacé Ornelas Camacho à la présidence du Gouvernement Régional à partir de mars 1978, a conduit le débat sur la régionalisation des divers secteurs de la vie politique, parmi lesquels celui de l'éducation, avec la création d'un Sécrétariat Régional d'Éducation.

Au niveau national, la normalisation a également concerné l'éducation lorsque le Ministre d'Éducation Sottomayor Cardia a défini son programme en

---

314 Développé en STOER, S. (1986).

termes de "reconstruction d'un bâtiment en ruines",[315] lorsque la situation alors vécue a été décrite par le Ministère comme une "transition", reconnaissant que "des orientations (...) bonnes en elles-mêmes n'avaient pas produit les résultats attendus."[316] L'education serait à nouveau le moyen d'atteindre la croissance économique, le moyen de construction d'une société méritocratique conformément au patron des démocraties sociales du Nord-ouest européen.

En ce qui concerne l'enseignement normal à Madère, la normalisation s'est faite brusquement, non en 1976, mais en 1978. Après une période perturbée de préparation aux élections à l'École du Magistère Primaire de Funchal, celles-ci n'ont pas eu lieu. La décision du Gouvernement Régional de ne pas accepter l'intégration d'enseignants communistes dans les conseils de direction des écoles a généré une énorme polémique à la fois au niveau du Parlement Régional et au niveau du Parlement national. Accusé par l'Opposition de suivre la Constitution de 1933 et la politique d'Oliveira Salazar, le Gouvernement Régional a décidé qu'il fallait "donner des garanties d'accomplissement des règles de pluralisme démocratique, ratifiées par une majorité écrasante du peuple madérien." L'École du Magistère Primaire a été mise par décision administrative, sous la direction d'un Professeur qui a été reconduit successivement par la *Secretaria Regional de Educação* et qui a assuré l'extinction de l'École par la création de l'École Supérieure de l'Éducation (Décret-loi n° 395/82 du 21 septembre).

2. 5. L'Enseignement Supérieur Polytechnique et l'ESE Madeira

Sous la pression de la Banque Mondiale, l'enseignement supérieur a été restructuré en vue de la formation de cadres moyens supérieurs. Le décret-loi n° 427-B/77 du 14 octobre, d'orientation fortement économique, a souligné la nécessité d'un secteur de niveau moyen dans l'enseignement supérieur au Portugal, c'est-à-dire, l'enseignement supérieur de courte durée actuellement connu sous le nom d'Enseignement Supérieur Polytechnique (décret-loi n° 513-T/79). La Loi n° 61/78 a rapproché ces établissements d'enseignement technique supérieur et les écoles supérieures d'éducation des universités, en leur attribuant légalement la fonction de recherche. En mai 1978, la Banque Mondiale a approuvé un prêt de 21 millions de dollars pour un délai de 15 ans avec des intérêts de 7,5%. L'ESE Madeira est née dans le cadre de ce projet (décret-loi n° 395/82 du 21 septembre) restant dans la phase de l'installation.

---

315 Programa do I Governo Constitucional (1976). p. 54.

316 GEP. (1977). *Diagnóstico da Situação*. cité par STOER, S. (1986). p. 207.

En effet, la Résolution n° 115/81 de la Présidence du Gouvernement Régional avait déjà déterminé la création d'une Commission Régionale pour l'Enseignement Supérieur et Universitaire afin de, parmi d'autres objectifs, "promouvoir la reconversion désirable de l'École du Magistère Primaire de Funchal en École Supérieure d'Éducation." 1986 fut l'année qui a marqué la formation des enseignants de ce niveau d'enseignement. Le Décret-loi n° 101/86 du 17 mai a déterminé le schéma de fermeture des Écoles du Magistère Primaire par rapport au début du fonctionnement des Centres Intégrés de Formation des Maîtres ou/et des Écoles Supérieures d'Éducation. Au mois de juillet, le 8, la *Portaria* n° 352/86 a réglementé la durée et la structure des cours de formation. En octobre, la Loi de Base du Système Éducatif, Loi n°6/86 du 14 octobre, a établi définitivement, dans son article 31 a) et b), que la formation des enseignants de l'école maternelle et des enseignants de 1er et 2ème cycles de l'enseignement de base devrait avoir lieu dans les Écoles Supérieures d'Éducation ou dans les Universités.

Un nouveau Plan d'Études pour la formation des enseignants de l'enseignement de base-1er cycle (Voir Annexe 9) a été publié (*Portaria* n° 325/87 du 21 avril). Pour la première fois dans l'histoire de la formation des maîtres on a adopté le système de décentralisation curriculaire, l'élaboration des programmes étant la responsabilité des professeurs de chaque discipline. Les seules prescriptions déterminées par la *Portaria* n° 352/86 du 8 juillet concernaient la durée du cours (six semestres), la totalité des heures (entre 2250 et 2500) et la structure du *curriculum* (de 20% à 25% pour la Pratique Pédagogique et de 15% à 20% pour les Sciences de l'Éducation). Mais moins de deux ans d'implémentation curriculaire ont suffi à constater les manques d'information et de formation au sujet de ce Plan. Cependant, une nouvelle Commission d'Installation de l'ESE Madeira avait été désignée par l'Arrêté du 13 septembre 1987, donnant lieu à une autre six mois plus tard avec l'Arrêté du 25 février 1988. Avec la création de l'Université de Madère (Décret-loi n° 319-A/88 du 13 septembre) nécessairement en régime d'installation, le problème de formation des enseignants s'est de nouveau posé. Si les ESEs sont des départements de formation d'enseignants liés aux Instituts Supérieurs Polytechniques, les CIFOPs sont des départements de formation d'enseignants liés aux Universités. Dans ce contexte, l'École Supérieure d'Éducation (l'ESE Madeira) devait donner lieu à un Centre Intégré de Formation d'Enseignants (le CIFOP Madeira).

2. 6. Une nouvelle politique de formation d'enseignants

Selon la Loi de Base du Système Éducatif, la formation des enseignants (article 30°) était censée se fonder sur les principes suivants:

> a) Une formation initiale de niveau supérieur à tous les enseignants qui leur confère des savoirs scientifique et pédagogique et une formation personnelle et sociale nécessaires à l'enseignement.
>
> b) Une formation continue en articulation avec la formation initiale dans une perspective d'éducation permanente;
>
> c) Une formation flexible qui permette la mobilité des enseignants dans les divers niveaux d'enseignement;
>
> d) Une formation intégrée sur le plan scientifico-pédagogique et théorico-pratique;
>
> e) Une formation assise sur des pratiques méthodologiques isomorphiques, dans le sens de G. Mialaret;
>
> f) Une formation qui stimule l'esprit critique vis-à-vis de la réalité sociale;
>
> g) Une formation qui ouvre la voie à l'innovation et à la recherche par rapport à l'activité éducative;
>
> h) Une formation participée et réfléchie visant l'auto-formation.

Pour B. Paiva Campos,[317] on peut déduire une nouvelle politique de formation d'enseignants caractérisée par six lignes de force émergeant de tout le document légal:

1. L'exercice autonome de l'enseignement demande déjà l'acquisition préalable d'une qualification professionnelle spécifique. Nous savons bien, à l'exception de la formation des maîtres, que ce n'est qu'à partir des années soixante-dix que des cours explicites de formation pour les autres niveaux d'enseignement sont apparus.

2. Les besoins d'éducation des étudiants constituent le critère d'adéquation de cette qualification professionnelle. Cela veut dire, recourant à un exemple pour être bref, que ce n'est pas l'université qu'il incombe de déterminer les disciplines du *curriculum* de l'enseignement primaire ou secondaire parce qu'elle veut employer

---

317 CAMPOS, B. P. (1989).

ses gradués mais qu'il faut donner des réponses aux besoins réels de formation des jeunes et des enfants.

3. Les plans de formation professionnelle des enseignants envisagent à ce moment de développer plusieurs composantes à travers des modèles d'intégration simultanée ou séquentielle: une formation scientifique dans le domaine de la formation ou dans la discipline ou disciplines à enseigner (a), une formation scientifique sur le processus d'enseignement-apprentissage ou sur le processus éducatif en contexte scolaire (b), une pratique pédagogique (c) et une formation personnelle et sociale.

4. La formation a lieu dans des institutions d'enseignement supérieur, les enseignants de tous les niveaux pouvant la réaliser dans le même type d'institution: l'université.

5. La formation continue devient une dimension inhérente à la formation d'enseignants si nous prenons en compte la prévision de diminution radicale du nombre d'enseignants nécessaires dans le système éducatif portugais pour les vingt ans à venir.

6. L'articulation entre la formation et l'innovation pédagogique en situation ne peut pas être oubliée. La formation des enseignants va se centrer sur l'action et sur la réflexion en liaison avec la réalité éducative.

2. 7. Le CIFOP-Madeira

J'ai mené mon Projet de Formation Participée au CIFOP-Madeira. Après une longue période de formation d'enseignants, comme nous l'avons vu, dispensée par les Écoles Normales et du Magistère Primaire caractéristiques d'un niveau d'enseignement moyen, la formation de ces professionnels aujourd'hui au Portugal est de la responsabilité des institutions d'enseignement supérieur (polytechnique ou universitaire). Conformément à notre Loi de Base du Système Éducatif la formation des enseignants des 1er et 2e cycles de base a été confiée aux écoles supérieures d'éducation tandis que les universités pouvaient se consacrer à la formation de tous les enseignants (du 3e cycle de base et du secondaire, au delà des 1er et 2e cycles de base). Pour celà les universités devaient avoir des "unités spécifiques de formation".

L'explosion d'ESEs (tout d'abord) et de CIFOPs au Portugal a marqué une nouvelle phase dans la formation publique des enseignants, celle de la décentralisation administrative, scientifique et pédagogique. La première option dans la plupart des cas s'est centrée surtout sur les écoles supérieures d'éducation, grâce à l'appui des organisations internationales à ce niveau d'enseignement supérieur, comme nous l'avons vu. Les ESEs de Bragança, Beja, Castelo Branco,

Coimbra, Faro, Guarda, Leiria, Lisboa, Portalegre, Porto, Santarém, Setúbal, Viana do Castelo, Viseu et Vila Real attestent bien d'une option majoritaire si nous la comparons au nombre plus limité des CIFOPs (les Centres Intégrés de Formation d'Enseignants) tels que ceux de Açores, Aveiro, Évora, Madeira, Minho (appelé CEFOPE) et Trás-os-Montes e Alto Douro, intégrés dans les universités respectives. À Madère, après une première expérience de formation d'enseignants par une école supérieure d'éducation, on a couru le "risque" de passer à une "unité spécifique de formation" universitaire, le CIFOP-Madeira, avec toutes les difficultés d'articulation interne interdépartementale (l'autonomie était beaucoup plus grande à l'ESE) et les difficultés de changement de carrière des professeurs (leur carrière polytechnique fut bloquée et la transition vers la carrière universitaire n'a pas encore été assurée). La dispersion dans deux types d'enseignement supérieur dans une Région avec la dimension de Madère, la pression sociale de la création d'une université dans l'île ont pesé sur la détermination politique de fermeture de l'école supérieure d'éducation et son remplacement par un centre universitaire de formation d'enseignants: le CIFOP-Madeira.

Comme nous le dit le décret de sa création, le CIFOP Madeira est "une unité interdisciplinaire qui a comme vocation la formation des enseignants de tous les niveaux d'enseignement du système scolaire et des agents d'éducation destinées aux secteurs pré-, extra- et post-scolaires, de même qu'à la recherche et à la prestation de services à la communauté, dans le domaine scientifique de l'éducation."[318] Jouissant d'une certaine autonomie scientifique et pédagogique, sans préjugé sur l'orientation générale de la politique de l'enseignement définie par les organismes compétents de l'Université, le CIFOP-Madeira a comme objectifs, parmi d'autres, de "promouvoir la création et le fonctionnement des cours de formation initiale des enseignants...", "organiser la formation en service et/ou complémentaire des enseignants...", "assurer la formation continue...", "donner l'appui pédagogique, technique et au niveau de l'administration scolaire aux enseignants et aux écoles de la Région" et "coopérer directement dans le développement intégré de la Région".

Face à l'absence d'un corps d'enseignants fixés,[319] le CIFOP-Madeira va chercher les ressources humaines dans les divers départements universitaires et assure la coordination interdisciplinaire ayant en vue une meilleure formation des

---

318 Cf. décret-loi n° 391/89 du 9 novembre, Article 1, 2.

319 Selon le Règlement du CIFOP-Madeira, Article n° 4, "Les enseignants qui ont des fonctions dans le Centre, appartiennent aux départements de l'UMa, le Centre ne pas disposant, de cette façon, d'enseignants qui lui soient propres."

enseignants. Comme nous le dit également le décret qui l'a créé, "le Centre fonctionnera, pour la poursuite de ses objectifs, en coopération avec les unités organiques qui constituent l'Université..."[320] La phase d'installation terminée, toutes les activités sont assurées par un Conseil Directif, constitué par un Président "élu parmi ceux (professeurs) qui travaillent pour la poursuite des objectifs du Centre"[321] et par un professeur choisi par lui. Au delà du Conseil de direction, le CIFOP-Madeira a aussi un responsable de la Formation en Service et un autre de la Formation Continue. La Formation Initiale a un directeur de Cours pour chaque cours enseigné: celui de la formation des enseignants de l'école maternelle (avec trois ans) et celui de la formation des enseignants de l'enseignement de base-1er cycle (avec trois ans aussi). Pendant l'année scolaire 1993/94, nous avions deux classes pour la formation des enseignants de l'école maternelle (2ème et 3ème années) et deux classes pour la formation des enseignants de l'enseignement de base (1ère et 2ème années). Celui-ci est le contexte institutionnel où je me suis située, et sur lequel je dois compter.

2. 8. Le Curriculum du Cours de Formation des Enseignants de l'Enseignement de Base-1er cycle du CIFOP-Madeira.

Un autre élément qui fait partie de mes préambules est la structure curriculaire du Cours sur lequel je veux me concentrer. Cependant un nouveau Plan d'Études a été publié dans la *Portaria* n° 1023/89 du 23 novembre. Les Sciences du Milieu Physique et Social du premier Plan d'Études ont été dédoublées en Sciences de la Nature, Géographie et Histoire. Une nouvelle discipline, les Difficultés d'Apprentissage, a été incluse. La Pratique Pédagogique auparavant donnée seulement à partir du seconde semestre de la seconde année, commençait à être enseigné au début du cours. Ce nouveau Plan d'Études a également accentué la dimension méthodologique des disciplines. Il fallait alors enseigner les contenus spécifiques des Sciences de la Nature (discipline des Sciences de la Nature), par exemple, de même qu'enseigner la façon d'enseigner les Sciences de la Nature (discipline d'Enseignement/Apprentissage des Sciences de la Nature). Il fallait enseigner les méthodologies spécifiques du Portugais et de la Mathématique qui existaient déjà, de même que celles des Sciences de la Nature, de la Géographie, de l'Histoire et des Expressions Non-Verbales, qui n'apparaissaient pas auparavant.

---

320 Cf. décret-loi n° 391/89 du 9 novembre, Article 3, 2.

321 Arrêté du Président de la Commission d'installation de l'Université, du 22 avril 1992.

Année	Disciplines	A/S1/S2	Heures
1	Sciences de l'Éducation I	A	8
	Communication et Expression Non-Verbale	A	8
	Mathématique I	A	5
	Portugais I	A	3
	Pratique Pédagogique I	A	2
	Option	A	2
2	Sciences de l'Éducation II	A	4
	Sciences de la Nature	A	2
	Enseign./Apprent. des Expressions Non-Verbales	A	4
	Littérature pour l'Enfance	A	2
	Pratique Pédagogique II	A	4
	Histoire	S1	3
	Mathématique II	S1	4
	Portugais II	S1	4
	Géographie et Enseign./Apprent. de la Géographie	S2	3
	Enseign./Apprent. de la Mathématique	S2	4
	Enseign./Apprent. du Portugais	S2	4
3	Sciences de l'Éducation III	A	2
	Sciences de la Nature et Enseign./Apprent. des S. N.	A	2
	Enseign./Apprent. des Expressions Non-Verbales II	A	4
	Histoire et Enseign./Apprent. de l'Histoire	A	2
	Pratique Pédagogique III	A	12
	Difficultés d'Apprentissage	S1	3
	Enseignement/Apprentissage du Portugais II	S1	2
	Option	S2	3
	Séminaire	S2	2

Tableau 12

Curriculum de formation des enseignants de l'enseignement de base-1er cycle

Comme nous l'avons déjà vu, cette structure doit respecter la totalité d'heures par semaine et le pourcentage légalement prescrits pour les Sciences de l'Éducation et la Pratique Pédagogique. Cependant, on peut dire que ce Plan d'Études appartient à ce Centre et est, dans une certaine mesure, différent de tous

les autres.[322] C'est donc par ce *curriculum* que je dois commencer. Comme nous le savons, le *curriculum* publié, il n'y avait marge d'action qu'à la détermination des modules qui constituent chaque discipline. Toutefois, j'ai préféré travailler avec la structure modulaire de l'année précédente afin de faciliter les types de comparaison possibles, entre l'année de l'expérience et l'année préalable qui a fonctionné comme année de contrôle du Cours.

Année	Disciplines	Modules	A/S1/S2	Heures
1	Sciences de l'Éducation	Introduction aux Sciences de l'Éducation	S1	2
		Histoire et Philosophie de l'Éducation	S1	4
		Psychologie de l'Éducation I	S1	2
		Psychologie de l'Éducation II	S2	4
		Théorie et Développement Curriculaire	S2	4
	Communication et Expression Non-Verbale	Expression Musicale	A	2
		Expression Plastique	A	2
		Expression Dramatique	A	2
		Éducation Physique	A	2
	Mathématique I	Mathématique I	A	5
	Portugais I	Introduction aux Études Linguistiques	S1	3
		Introduction aux Études Littéraires	S2	3
	Pratique Pédagogique I	Pratique Pédagogique I	A	2
	Option I	Anglais	A	2
		Français		

Tableau 13

1ère année du Cours de formation des enseignants de l'enseignement de base-1er cycle

322 J'ai recueilli les *curricula* de toutes les Institutions de Formation des Enseignants de ce niveau de l'enseignement, qu'ils soient enseignés par les CIFOPs, ou par les ESEs du pays. Ils constituent un "dossier" propre passible d'être consulté.

J'ai "choisi" (comme nous sommes en train de le constater, il n'y avait pas beaucoup de possibilités de choix) la 1ère année (Voir tableau précédent) du Cours de formation des enseignants de l'enseignement de base pour travailler plus directement, au niveau des élèves-maîtres et de leurs formateurs. Si je voulais comparer quelque chose, je pourrais recourir au groupe de ceux qui, étant à ce moment-là en deuxième année, étaient déjà passés par la première, avec les mêmes disciplines, les mêmes modules, le même total d'heures et avec une plus grande probabilité d'avoir eu les mêmes formateurs. Le tableau nous montre aussi le dédoublement des disciplines en modules et leur distribution horaire.

2. 9. L'Enseignement de Base

Selon la Loi de Base du Système Éducatif, l'enseignement de base, de même que l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, fait partie de l'Éducation Scolaire au Portugal. L'enseignement de base est universel, obligatoire et gratuit et dure neuf ans. Il comprend trois cycles séquentiels: le 1er cycle (4 ans), le 2ème cycle (2 ans) et le 3ème cycle (3 ans). La formation des enseignants de l'enseignement de base-1er cycle est censée tenir compte des objectifs à ce niveau de l'enseignement. En termes généraux, l'Article 7 de la Loi de Base préconise les objectifs qui suivent et que la formation ne peut pas ignorer, sous peine de travailler dans une direction différente:

> a) Assurer une formation générale commune à tous les Portugais qui leur donne la garantie de la découverte et du développement de leurs intérêts et aptitudes, la capacité de raisonnement, la mémoire et l'esprit critique, la créativité, le sens moral et la sensibilité esthétique, favorisant la réalisation individuelle en harmonie avec les valeurs de la solidarité sociale.
>
> b) Assurer que dans cette formation le savoir et le savoir-faire, la théorie et la pratique, la culture scolaire et la culture du quotidien soient mis en relation, de façon équilibrée;
>
> c) Favoriser le développement physique et moteur, valoriser les activités manuelles et promouvoir l'éducation artistique, de manière à sensibiliser aux diverses formes d'expression esthétique, détectant et stimulant des aptitudes dans ces domaines;
>
> d) Favoriser l'apprentissage d'une première langue étrangère et l'initiation d'une seconde;
>
> e) Favoriser l'acquisition des connaissances de base qui rendent possible la poursuite des études ou l'insertion de l'élève dans des projets de formation professionnelle, et faciliter l'acquisition et le

développement de méthodes et d'instruments de travail personnel et en groupe, valorisant la dimension humaine du travail;

f) Éveiller la conscience nationale ouverte à la réalité concrète dans une perspective d'humanisme universaliste, de solidarité et de coopération internationale;

g) Développer la connaissance et l'estime des valeurs caractéristiques de l'identité, la langue, l'histoire et la culture portugaises;

h) Donner aux élèves les expériences qui favorisent leur maturité civique et socio-affective, créant chez eux des attitudes et des habitudes positives de relation et de coopération, soit au niveau des liens de la famille, soit au niveau de l'intervention consciente et responsable dans la réalité environnante;

i) Favoriser l'acquisition d'attitudes autonomes, visant la formation de citoyens civiquement responsables et démocratiquement intervenants dans la vie communautaire;

j) Assurer aux enfants avec des besoins éducatifs spécifiques, dus notamment à des défauts physiques et mentaux, des conditions nécessaires à leur développement et au plein profit de leurs capacités;

l) Éveiller le goût pour une constante actualisation des connaissances;

m) Participer au processus d'information et d'orientation éducationnelles en coopération avec les familles;

n) Favoriser, en liberté de conscience, l'acquisition de notions d'éducation civique et morale;

o) Créer des conditions de promotion de la réussite scolaire et éducative à tous les élèves.

En ce qui concerne le 1er cycle, ces objectifs doivent être réalisés de façon globale, par un seul enseignant qui peut éventuellement être secondé par d'autres dans les domaines plus spécialisés. En termes spécifiques, le 1er cycle vise le développement du langage oral et l'initiation et la maîtrise progressive de la lecture et de l'écriture, des notions essentielles de l'arithmétique et du calcul, du milieu physique et social, et des expressions plastique, dramatique, musicale et motrice. À mon avis, la formation des enseignants destinés à ce niveau de l'enseignement doit avoir en compte les objectifs ultimes en termes de personne que l'on veut former dans ces quatre années de scolarité. Nous avons essayé de ne pas les oublier non plus.

Qualification académique	Total
6 Magistère Prim. 6 Maîtrises 1 deux Maîtrises 3 DEAs	16

Tableau 16

Qualification académique des formateurs

Stage ou Prat. Pédagogique	Total
1 Non 15 Oui	16

Tableau 17

Pratique pédagogique orientée des formateurs

Années d'enseignement	Total
1- 0 à 3 ans 1- 4 à 6 ans 2- 7 à 11 ans 2- 12 à 15 ans 4- 16 à 19 ans 2- 20 à 23 ans 1- 24 à 26 ans 1- 27 à 29 ans 2- 30 à 35 ans	16

Tableau 18

Ancienneté des formateurs en enseignement

Liaison avec l'Université	Total
5 Coopération 6 Cumul 5 Université	16

Tableau 19

Type de liaison des formateurs à l'Université

Ce microcosme de 16 formateurs se caractérisait, comme nous le voyons, par des personnes avec des formations académiques complètement diverses: six formateurs avec un degré d'enseignement moyen (le Cours du Magistère Primaire) en ce qui concernait les enseignants des Écoles Annexes, sept avec le degré de Maîtrise et trois avec le DEA. Il faut également souligner qu'elles appartenaient à des domaines du savoir tout à fait éloignés les uns des autres. Une plupart écrasante avait déjà réalisé une formation pédagogique, ce qui veut dire que cette plupart écrasante venait de l'enseignement de base ou secondaire, puisqu'il n'y a pas encore un stage pédagogique accompagné au niveau de l'enseignement universitaire. Ce groupe était de la même manière constitué par des personnes avec des niveaux d'expérience d'enseignement qui allait du cas de quelqu'un pour lequel c'était la seconde année de travail dans sa vie, jusqu'à un autre qui complétait déjà ses 33 ans d'enseignement. Les catégories pour l'ancienneté que j'ai construites ont trait au nombre d'années de service pour la progression de l'enseignant de l'enseignement secondaire dans sa carrière (décret-loi n° 409/89 du 18 novembre). Au delà des 5 enseignants qui étaient liés à l'Université par des liens de coopération par rapport à la pratique pédagogique de nos élèves-maîtres, 5 travaillaient exclusivement dans l'Université, faisant leurs carrières universitaires ou en tant qu'assistants invités à temps plein, tandis que les 6 autres venaient d'autres institutions (écoles secondaires, Musée d'Art Sacré, Conservatoire de Musique, Cabinet d'Expression Dramatique) en cumul d'horaire.

D'autre part, je voulais aussi savoir si ces formateurs avaient quelque expérience dans la formation des enseignants (cf. tableau 20), et si, en cas affirmatif, ils avaient déjà travaillé auprès de la formation initiale, de la formation en service ou de la formation continue (cf. tableau 21). Je voulais de la même manière savoir s'ils avaient déjà travaillé à la formation des enseignants pour l'enseignement de base, 1er cycle, d'autres cycles ou secondaire (cf. tableau 22). Et finalement il m'importait de savoir s'ils avaient déjà orienté, d'une façon ou d'autre, la Pratique Pédagogique, fut-ce en tant que coordinateur ou orienteur de la Pratique Pédagogique, ou orienteur de stage ou orienteur pédagogique (cf. tableau 22 et 23). Ce type de données pourraient m'aider à reconnaître si ce groupe avait déjà travaillé, en ce qui nous concerne, avec la formation initiale des futurs enseignants de l'enseignement de base 1er cycle ayant ou non une expérience spécifique dans l'accompagnement des stages pédagogiques.

Expérience dans la Formation d'enseignants	Total
4- Non 12- Oui	16

Tableau 20

Expérience des formateurs dans la formation d'enseignants

Dans quel type de Formation?	Total
7- Initiale 1- Initiale et Continue 2- Initiale et en Service 2- En service	12

Tableau 21

Expérience des formateurs dans la formation initiale

Formation addressée à quel niveau d'enseignement?	Total
8- Enseignement de base 1er cycle 2- Enseignement de base/Secondaire 2- Enseignement secondaire	12

Tableau 22

Expérience des formateurs dans la formation des enseignants du 1er cycle

Expérience dans l'accompagnement de la Pratique Pédagogique	Total
8- Non 8- Oui	16

Tableau 23

Accompagnement de la Pratique Pédagogique

Expérience dans l'accompagnement de la Pratique Pédagogique	Total
1- Orient. de Stage 2- Orient. Pédagogique 2- Orienteur de la PP. 3- Prof. Coopérateur	8

Tableau 24

Type d'accompagnement de la Pratique Pédagogique

À mon avis, ces données étaient plus pertinentes que les variables considérées comme "classiques". Si 75% avait déjà travaillé dans la formation des enseignants (12 formateurs contre 4), 62,5% l'avait fait auprès de la formation initiale adressée à l'enseignement de base 1er cycle (10 formateurs contre 6) et seulement la moitié avait une expérience dans l'accompagnement de la pratique pédagogique (8 formateurs contre 8). À partir de toutes ces données, on peut imaginer la diversité qui existait dans ce petit monde de formateurs.

Cependant, si les tableaux précédents nous donnent des informations sur le groupe dans son ensemble, ils ne réussissent pas à nous donner l'image individuelle de chaque formateur. La combinaison de toutes ces données par rapport à chaque élément du groupe pourrait susciter une autre lecture nécessairement plus riche de l'expérience mise-en-œuvre. Pour ce qui est de l'anonymat, on a beaucoup hésité entre sacrifier la recherche au maintien de la discrétion auquel chaque personne a droit (puisque même sous l'artifice d'un code il serait toujours possible d'identifier les personnes d'un groupe aussi petit que le nôtre), et/ou sacrifier les personnes à la recherche, tenant compte d'une richesse d'information plus grande par rapport à d'éventuelles études postérieures. Cette question, on peut l'imaginer, était censée se poser plus fortement dans une recherche qui essayait de valoriser la personne humaine.

On a essayé de concilier ces deux positions en attribuant un code déterminé par rapport aux données qui sont du domaine public (comme celles que nous venons de mentionner) et un autre code différent, l'ordre changé, lorsque l'on rentre dans le domaine privé des opinions personnelles. Le tableau 25 devient donc objet de réflexion.

Cod.	Sexe	Âge	Etat civil	Qual. académ.	Stage	Ancienn.	Liaison à l'UMa	Expér. en Form.	Type de Form.	Niveau d'enseig.	Orient. Prat. Péd.
a	F	44	marié	Magist.	Oui	21	Coopérat.	Oui	Initiale	Base	Oui
b	F	57	marié	Maîtrise	Oui	33	Cumul	Oui	Initiale	Base	Non
c	F	36	marié	Magist.	Oui	15	Coopérat.	Non	--	--	Non
d	F	64	célib.	Maîtrise	Oui	23	Cumul	Oui	Init+Ser	B+Sec	Oui
e	F	35	marié	DEA	Oui	15	Univers.	Oui	Initiale	Base	Oui
f	F	27	marié	DEA	Oui	5	Univers.	Non	--	--	Non
g	F	32	célib.	Maîtrise	Oui	7	Cumul	Oui	Initiale	Base	Non
h	M	42	marié	Maîtrise	Oui	16	Cumul	Oui	Ser+Con	Second	Oui
i	F	57	marié	Magist.	Oui	17	Coopérat	Oui	Initiale	Base	Oui
j	F	50	célib.	Magist.	Oui	26	Coopérat	Oui	Initiale	Base	Oui
k	F	27	célib.	Maîtrise	Non	1	Univers.	Oui	Initiale	Base	Non
l	F	37	marié	Maîtrise	Oui	7	Univers.	Oui	Service	Second	Non
m	M	37	célib.	Maîtrise	Oui	17	Cumul	Non	--	--	Non
n	F	41	marié	DEA	Oui	16	Univers.	Oui	Init+Ser	B+Sec	Oui
o	F	48	célib.	Magist.	Oui	30	Cumul	Oui	In.+Con	Base	Oui
p	F	50	marié	Magist.	Oui	29	Coopérat	Non	--	--	Non

Tableau 25

Panorama individuel des formateurs

Cependant mes espérances vis-à-vis de ce groupe n'ont pas fléchi à cause de cette diversité de profils. Cela constitue, en fin de compte, la structure commune des groupes de formateurs pour ce niveau de l'enseignement, dont le futur enseignant est censé être un généraliste. Au contraire, l'échange de points de vue provenant de multiples expériences de vie, de formations spécifiques si diverses, me donnaient des garanties d'un groupe assez riche dans sa complexité. C'est avec cette conviction que je suis partie au travail.

Qu'est-ce qui a conféré, alors, l'unité au groupe, concrètement au début de son fonctionnement? Je crois que leurs motivations à participer au projet y ont contribué de manière décisive. On rappelle que l'ordre suivi pour l'enregistrement des opinions et des représentations des formateurs a changé à partir du tableau 26. La plupart ont accepté mon invitation à y participer, pour des raisons de nature intrinsèque. Voyons l'interprétation que j'ai fait de leurs réponses à cette question: "Pourquoi avez-vous accepté de participer à ce projet?" Parce que vous y avez été invité? Parce que vous jouiez un rôle à ce moment-là qui vous empêchait de dire non? Ou par la considération pour la personne qui a lancé l'invitation? Ce sont les trois catégories de motivations de nature extrinsèque que j'ai réussi à dégager de ce que les formateurs m'ont dit. Ont-ils accepté pour des motivations plus intrinsèques, centrées sur eux-mêmes, en termes de désir d'auto-formation, d'innovation et de changement, centrées sur la relation entre eux-mêmes et les autres, en termes de discussion et de coopération, ou centrées plutôt sur les autres, en termes d'une meilleure formation des enseignants?

MOTIVATIONS		01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16
Extrinsèques	Invitation											X			X		
	Rôle joué												X	X			
	Leader du Projet		X														
Intrinsèques	Auto-formation			X				X	X					X		X	X
	Innovation		X			X	X				X					X	X
	Coopération		X	X	X				X	X		X				X	X
	Form. des Ens.	X						X									

Tableau 26

Motivations des formateurs pour participer au Projet

Voyons quelques extraits de motivations extrinsèques:

Invitation

En premier lieu, à cause de l'invitation (11).

Parce qu'on me l'a demandé (14).

Rôle joué

Je suis professeur titulaire de l'École. L'expérience professionnelle m'aidera dans ce domaine (12).

Mon école est liée au CIFOP et je voulais continuer avec mes élèves (13).

Leader du Projet

...produire un travail avec la personne qui pilote le projet (02).

Abordons maintenant les extraits qui, à mon avis, servent à justifier les catégories de contenu que j'ai déterminées pour les motivations intrinsèques.

Auto-formation

...plutôt que la contribution que je ferai, j'en apprendrai aussi (03).

Il est très important que l'enseignant ait certaines qualités souvent oubliées par les formateurs (07).

...diviser les fautes et essayer de les corriger(08).

Je veux apprendre plus (13).

Une expérience qui sera enrichissante en termes professionnels (15).

L'espoir d'apprendre un peu plus, d'améliorer mon travail (16).

Innovation

Vouloir participer à un projet innovateur (02).

Il est temps de changer (05).

À cause de l'intérêt à faire quelque chose de différent (06).

Je suis ouverte à l'innovation (10), (15).

J'aime le défi (01), (15).

Le fait de faire une nouvelle expérience (16).

Coopération

...un travail en commun (02).

...plutôt que la contribution que je donnerai (03).

La discussion autour de questions qui concernent l'éducation/la pédagogie m'intéresse (04).

Travailler en coopération (08).

Des choses positives arriveront seulement de la participation et de l'engagement (09).

Je considère la discussion sur la problématique de la formation professionnelle comme importante pour partager des expériences, en connaissant les résultats de la recherche (11).

La possibilité d'échanges d'expériences (15).

Le fait de pouvoir être utile au Projet (16).

Formation des enseignants

Pertinence de la recherche pour une meilleure formation d'enseignants(01).

Il est très important que l'enseignant ait certaines qualités (07).

Ainsi on peut dire que s'il y a eu des difficultés inhérentes à la diversité du groupe, comme nous l'avons déjà constaté, on ne peut pas, d'autre part, minimiser l'originalité (je ne cesse pas de le dire), de grouper au sein de l'Université des personnes qui travaillent habituellement isolées dans leurs départements. Cette expérience a dû se heurter à "l'autonomie scientifique et pédagogique" dont chaque professeur universitaire jouit dans son enseignement et qui se manifeste, par exemple, dans l'élaboration du programme de sa discipline. Il faut réfléchir sur ce contexte afin de mieux évaluer une expérience de coordination au niveau de l'enseignement supérieur dans lequel chacun se considère d'habitude comme maître-de-soi. On sait toutefois que l'Université de Madère est une jeune Université, encore en phase d'installation, par conséquent, avec peu de professeurs docteurs,[324] et que beaucoup de professeurs, même ceux faisant une carrière universitaire, viennent de l'enseignement secondaire, naturellement avec d'autres habitudes de coordination de travail. D'autre part, il faut également relever l'avantage de travailler avec des personnes nécessairement très participatives, avec leurs DEAs, donc aussi en recherche, qui m'apportaient des documents, des articles, des livres, qui servaient à renforcer les thèmes débattus, du point de vue de leurs domaines spécifiques.

Nous ne pouvons pas oublier, de même, la possibilité que l'expérience a créé de grouper les professeurs des disciplines théoriques avec ceux de la pratique, de faire entendre, les uns aux autres, les problèmes de chacun et d'étudier ensemble la résolution des mêmes problèmes à partir de la contribution de la théorie et de la pratique. C'est pourquoi je peux dire que je crois que j'ai travaillé avec des personnes fortement motivées; je ne l'affirme pas à cause de ce qu'ils m'ont dit mais principalement à cause de ce qu'ils ont fait. Cela m'intéresse beaucoup plus de

---

324 Mais en principe, les assistants sont censés être aidés et coordonnés par les professeurs docteurs.

savoir, par exemple, que les professeurs qui travaillaient au cours du seconde semestre m'ont demandé, de participer au Projet dès le début de l'année. Cela m'intéresse beaucoup plus de savoir que les professeurs m'ont demandé, à la fin de l'expérience, de la continuer l'année suivante, même sans aucune sorte d'appui institutionnel.

3. 2. Les Élèves-maîtres

Il ne me fut pas possible non plus de choisir les élèves-maîtres avec lesquels j'allais travailler. Constitué de 21 étudiants, le groupe expérimental était majoritairement féminin (18 femmes contre 3 hommes), avec un âge qui allait de 18 à 33 ans, bien qu'un grand nombre avait 20 ans (8 étudiants), et presque totalement célibataire (un seul étudiant était marié et avait un enfant).

Sexe	Âge	État civil	Tot.
3 M 18 F	13- 18 à 21 ans 5- 22 à 25 ans 0- 26 à 29 ans 2- 30 à 33 ans	20 célibataires 1 marié	21

Tableau 27

Données "classiques" sur les élèves-maîtres

Ces variables classiques, ayant trait au sexe, à l'âge et à l'état civil servent uniquement à fournir une idée générale qui vient confirmer le profil commun des étudiants portugais qui prennent part à ce type de Cours supérieur, c'est-à-dire, l'idée d'un groupe jeune, la plupart se situant entre les 18 et 21 ans, encore sans grandes responsabilités familiales, et constitué presque totalement de femmes, d'ailleurs correspondant au panorama de la classe enseignante à ce niveau d'enseignement.

À mon avis, ce qui est plus important que ces données c'est leur réussite académique antérieure (tenant compte des classements finaux de la dernière année de l'enseignement secondaire, les classements d'une épreuve nationale et les classements de l'accès à l'enseignement supérieur), et, d'autre part, les données qui concernent le niveau social d'origine. En ce qui concerne les premières données, ils ont répondu directement à mes questions et leurs réponses ont été confirmées ensuite par les services administratifs de l'Université. Ils avaient un classement moyen de 14,43 (dans une échelle de 0-20), à la dernière année de l'enseignement

secondaire, de 58,21 à l'épreuve nationale et de 61,16 à l'Accès à l'enseignement supérieur (dans une échelle de 0-100). C'est le panorame typique d'un classement de niveau bon à l'enseignement secondaire qui diminue lorsque confronté aux demandes de l'enseignement supérieur qui participe dans l'évaluation de ces étudiants.

12e
14,43

Tableau 28

Classement de l'enseignement secondaire

PGA
58,21

Tableau 29

Classement de l'épreuve nationale (*Prova Geral de Acesso*)

Moyenne
61,16

Tableau 30

Classement de l'accès à l'enseignement supérieur

Le même problème de maintien de l'anonymat s'est posé par rapport à ces élèves-maîtres. Comment respecter leurs identités les plus profondes et prendre note d'informations qui pourraient éventuellement enrichir cette recherche? On a décidé comme pour les formateurs, d'utiliser deux codes différents, l'un pour les données du domaine public (cf. tableau suivant) et l'autre pour leurs auto-concepts et auto-images.

Code	Sexe	Âge	État civil	Ens. sec.	PGA %	Accès %
a	F	20	célib.			
b	F	18	célib.			
c	F	19	célib.			
d	F	21	célib.			
e	F	24	célib.			
f	F	22	célib.			
g	F	22	célib.			
h	F	19	célib.			
t	M	21	célib.			
j	F	20	célib.			
k	M	20	célib.			
l	F	19	célib.			
m	F	24	célib.			
n	F	20	célib.			
o	F	20	célib.			
p	F	20	célib.			
q	F	18	célib.			
r	F	33	célib.			
s	F	20	célib.			
t	M	30	marié			
u	F	20	célib.			

Tableau 31

Panorama individuel des élèves-maîtres

Note: J'ai décidé de retirer les classements de ce tableau puisqu'ils seront objet de traitement individuel plus tard.

Par rapport aux données sociales, je dois avouer que cela m'embarrasse beaucoup de soulever le type de questions qui relèvent de la vie privée des personnes. Je savais, toutefois, que les étudiants avaient déjà rempli, à l'acte de l'inscription à l'Université, une fiche pour l'octroi d'aides financiers de l'Action Sociale Scolaire. Je croyais que la solution était là. J'ai demandé aux services administratifs une autorisation pour consulter les données, avec la promesse de ne pas les divulguer en termes personnels. Cependant, j'ai constaté un nombre très élevé d'étudiants qui ont évité les réponses, soit en se réfugiant dans une catégorie ambiguë, soit en ne répondant pas tout simplement. D'autre part, la fiabilité de ces données m'est apparue comme de plus en plus douteuse, puisqu'elles étaient destinées à obtenir des appuis financiers, tels que la dispense du droit d'inscription, l'appui pour le transport, le logement ou le restaurant universitaire.

C'est pourquoi j'ai décidé à retester cet aspect, une fois l'expérience terminée. Alors les conditions pour une plus grande probabilité de véracité étaient réunies. J'ai contrôlé la situation sur laquelle les étudiants ont répondu. Je leur ai bien expliqué les objectifs de telle enquête, à quoi elle servirait et pourquoi il était important d'avoir des réponses fiables dans une recherche. J'ai clarifié des termes qui pourraient créer la confusion. D'autre part, tout le monde m'a répondu sous l'anonymat complet, sans le recours à l'attribution d'un code, ce qui m'a assuré d'autres garanties de fiabilité dans les données actuelles, tenant compte toutefois du préjudice de traitement statistique individuel. Mais ce fut mon option, par respect à moi-même et aux autres. Nous avons eu une vision de groupe la plus proche de la "réalité" de ces élèves-maîtres, au lieu d'une vision de groupe basée sur des données individuelles trompeuses qui ne nous intéressaient pas. Les résultats ont alors été complètement différents de ceux que j'avais recueillis dans les services administratifs. J'annexe à la fin (Annexe 11) un tableau comparatif des deux situations de réponses qui nous mènent à réfléchir sur les dangers d'une recherche pressée et sur l'attention à apporter à la récolte de données dans un domaine comme celui des sciences sociales et humaines.

Et comment ai-je dégagé le niveau social d'origine de nos élèves-maîtres? J'ai considéré quatre catégories à cette fin. La catégorie socio-professionnelle fut conférée par les situations professionnelles des parents, lesquels pouvaient travailler pour leur propre compte, dans l'agriculture, dans la pêche, dans l'industrie ou dans le commerce, pouvaient être des cadres ou des techniciens avec une formation spécifique, souvent de nature supérieure/universitaire, ou pouvaient travailler pour quelqu'un, au niveau du commerce et des services, de la production dans les fabriques, de l'agriculture et de la pêche, ou au niveau des services domestiques. Il est important à ce stade de faire la distinction entre ceux qui font des services domestiques pour le compte de quelqu'un (les serviteurs, les servants) et ceux qui sont des ménagères. D'autre part, cela m'intéressait aussi de savoir s'ils

vivaient ou avaient vécu dans une famille d'enseignants. Finalement j'ai ouvert la possibilité aux étudiants de définir d'autres situations existant dans la famille. Le tableau sur la page suivante nous donne la vision globale de la classe, au niveau socio-professionnel des parents des étudiants.

	Père	Mère
1. Agriculteurs et pêcheurs indépendants	3	1
2. Entrepreneurs d'industrie et de commerce	2	-
3. Cadres et techniciens	-	-
4. Employés de commerce et des services	5	2
5. Travailleurs de production	4	-
6. Travailleurs agricoles et de pêches	1	-
7. Personnel domestique	-	-
8. Enseignants	-	-
9. Autre profession: Définissez-la	4 Décédés 2 Retraités	17 Ménag.

Tableau 32

Catégories socio-professionnelles des élèves-maîtres

Il va de soi que le manque de cadres et de techniciens de même que le manque de personnel domestique, en bref, les deux pôles professionnels en termes de considération sociale (il faut le reconnaître) est notoire. Personne n'avait un père ou une mère enseignant(e). Les mères travaillaient chez elles, faisant le ménage, soignant leurs familles, cuisinant, lavant, nettoyant... Au delà d'un chiffre élevé de pères décédés, la plupart travaillait pour compte d'autrui (5 dans le commerce ou dans les services, 4 dans la production et 1 dans l'agriculture ou dans la pêche).

Il me fallait aussi avoir une idée du milieu socio-culturel des élèves-maîtres. Pour la construction des paramètres de la catégorie socio-culturelle, j'ai considéré comme important de connaître le "background" académique de leurs parents, par rapport à un éventuel soutien chez eux, en termes de stimulation et de motivation à la poursuite des études, d'accompagnement des travaux scolaires, d'habitudes de télévision, de lecture de journaux, de revues, etc. Cette catégorie allait de la situation d'analphabétisme de quelqu'un qui ne savait absolument ni lire ni écrire jusqu'à la situation de celui qui avait fréquenté l'enseignement supérieur universitaire. Les situations intermédiaires étaient marquées par les années dernières des cycles de l'enseignement de base et secondaire actuels (la 4ème, la 6ème, la 9ème et la 12ème année de scolarité), par l'enseignement moyen (l'ancien

Cours du Magistère Primaire, par exemple) et par l'enseignement supérieur polytechnique. Voici les résultats dégagés.

	Père	Mère
1. Ne sait ni lire ni écrire	3	5
2. Sait lire et écrire sans avoir la 4e.	2	3
3. 4e année de scolarité	11	12
4. Enseignement préparatoire (6e.)	-	1
5. Cours général unifié (9e.)	1	-
6. Enseignement complémentaire (11e/12e)	-	-
7. Enseignement moyen	-	-
8. Enseignement supérieur	-	-
9. Enseignement supérieur universitaire	-	-

Tableau 33

Catégories socio-culturelles des élèves-maîtres

À ce niveau, le panorama était un peu plus clair. Le plus haut degré académique correspondait à un seul père qui avait l'actuel enseignement de base (3e cycle). Plus de la moitié détenait seulement la 4ème année de scolarité, et un nombre assez significatif de pères et de mères ne savaient ni lire ni écrire.

Une autre catégorie que j'ai considéré comme importante pour la caractérisation du niveau social d'origine se rapportait aux aspects économiques: la catégorie socio-économique. Si l'on considère que le salaire minimum national était, en 1994, de 46.950 "escudos", ce qui correspondait plus ou moins à 1.408 FF, que la catégorie de la Fonction Publique (du Régime Général) la plus élevée percevait 382.700 "escudos" (11.500 FF), on peut avoir une idée, par la dernière réponse, que nos élèves-maîtres n'étaient pas du tout à l'aise en termes économiques.

1. Moins de 20 mille "escudos" par mois/*per capita*	7
2. De 20 à 40 mille "escudos" par mois/*per capita*	13
3. De 40 à 80 mille "escudos" par mois/*per capita*	1
4. Plus de 80 mille "escudos" par mois/*per capita*	-

Tableau 34

Catégories socio-économiques des élèves-maîtres

Finalement j'ai voulu savoir s'ils se sentaient bien intégrés affectivement, s'ils se sentaient éloignés de leurs familles, comme est le cas d'un grand nombre d'étudiants universitaires portugais de nos jours. C'était la catégorie socio-familiale/affective (en termes de cohabitation). Je suis d'accord que cet aspect ne peut pas, *per se*, déterminer la stabilité affective d'un jeune. Mais, dans le contexte portugais du moment de l'entrée à l'Université, du changement de méthodologies de l'enseignement, après les derniers mois d'angoisse, d'incertitude et de doute sur l'entrée ou non à l'Université, je crois qu'il importait de savoir que ces étudiants étaient tous originaires de Madère et que seulement 4 ne vivaient pas avec leurs familles. Celle-ci est une caractéristique très spécifique de l'Université de Madère. Les Cours y sont majoritairement fréquentés par des Madériens. Le Cours de formation des enseignants de l'enseignement de base confirme cette règle. Voyons le tableau suivant.

1. Cellule originale (père/mère/(frères)	16
2. Cellule nouvelle (conjoint(e)/enfants)	1
3. Cellule originale et cellule nouvelle	-
4. D'autres personnes	4

Tableau 35

Catégories socio-familiales/affectives (en termes de cohabitation) des élèves-maîtres

3. 3. Les Élèves-enfants

Il est important de faire référence aux élèves-enfants des 5 enseignants qui ont participé au Projet, puisqu'un changement de méthodologie de formation atteint, en dernière analyse, cette population. S'il est vrai que nos élèves-maîtres sont entrés en contact avec eux seulement au second semestre, dans la Pratique Pédagogique, sous l'orientation de chaque enseignant, il est aussi probable que ces enseignants avaient fait sentir l'influence du Projet directement à partir de leur intervention. D'autre part, les élèves-enfants ont aussi contribué à la définition théorique de l'enseignant que l'on désirait "ici" et "maintenant". Ces élèves provenaient de 5 classes de l'enseignement de base-1er cycle, de la responsabilité individuelle de chacun des enseignants (deux de la 1ère, un de la 3ème et deux de la 4ème année de scolarité).

Élèves-enfants			
Classe	tot.	Nombre	tot.
1 A		19	
1 B		17	
3	5	18	95
4 A		20	
4 B		21	

Tableau 36

Les classes des élèves-enfants

On ne peut pas considérer les Écoles Annexes à la formation des enseignants comme des écoles modèles ou même, des écoles-types de Madère, ou plus spécifiquement de Funchal, où nos élèves-maîtres pouvaient avoir la possibilité de travailler avec des enfants provenant de différents niveaux sociaux, culturels et économiques. Situées auprès d'un *Patronato*, elles accueillent prioritairement des enfants à problèmes de nature sociale. Une des premières mesures, en termes de recherche du Projet, et dans la ligne de conscientisation des enseignants à la fonction de Chercheur, fut la construction d'une fiche d'observation dirigée vers ces 95 enfants. Si les enseignants disaient que leurs élèves étaient différents, spéciaux, nécessitant un traitement spécial, il fallait dégager les facteurs qui déterminaient cette impression.

L'âge, en soi, ne signifiait rien. Elle signifiait quelque chose par rapport à la représentation de l'âge idéal que l'enseignant et les collègues-enfants avaient pour la fréquentation de la classe en question. Les difficultés d'accompagnement de l'école (difficultés d'intelligence, de raisonnement, de dextérité manuelle, motrice, difficultés d'intégration effective/affective dans un groupe, avec des intérêts propres d'un certain âge, difficultés d'adéquation corporelle et physique au mobilier scolaire...) déterminent la différence entre l'âge adéquat et non-adéquat. C'est pourquoi il ne nous importait pas de savoir combien d'élèves avaient six ans ou douze ans. Cela nous intéressait plutôt de savoir que 16 élèves (parmi les 95) n'avaient pas l'âge considéré adéquat pour fréquenter la classe de scolarité dans laquelle ils se trouvaient.

	Âge	
Classe	Adéquat	Non-adéquat
1 A	16	3
1 B	16	1
3	10	8
4 A	17	3
4 B	20	1
	79	16

Tableau 37

Âge des élèves-enfants

Un autre facteur de difficulté d'apprentissage, considéré comme très important par les enseignants, faisait référence à l'ambiance affective que les élèves étaient censés avoir chez eux. Vivaient-ils avec leurs pères et leurs mères? Avec leurs frères et leurs sœurs? Avec d'autres personnes? Ou recevaient-ils l'appui "familial" d'autres institutions sociales? La situation de manque affectif d'une classe de la 1ère était notoire, classe dans laquelle 8 élèves sur 19 ne vivaient pas avec leurs pères, en plus 5 autres qui n'avaient ni père ni mère. Voici le tableau complet des 5 classes:

	AMBIANCE FAMILIALE				
Classe	Famille comple	Sans Père	Sans Mère	Sans les deux	Total
1 A	6	8	0	5	19
1 B	10	5	0	2	17
3	11	4	3	0	18
4 A	19	0	1	0	20
4 B	10	5	3	3	21
	56	22	7	10	**95**

Tableau 38

Ambiance familiale des élèves-enfants

Cela veut dire que d'un univers de 95 élèves-enfants, 39, c'est-à-dire, 41% souffraient de l'absence d'un des parents chez eux, ou même des deux. C'est pourquoi 31 enfants recouraient au Pensionnat (*Patronato*), en régime d'externat,

semi-internat ou internat, et recevait un appui en ce qui concerne l'accompagnement pédagogique dans les devoirs d'école, l'hygiène corporelle, les repas, le logement, etc.

		PENSIONNAT			
Classe	**Total**	Internat	Semi-Internat	Externat	Total
1 A	19	6	0	3	9
1 B	17	3	1	1	5
3	18	0	2	4	6
4 A	20	2	2	4	8
4 B	21	2	1	0	3
	95	13	6	12	**31**

Tableau 39

Régime d'appui du Pensionnat aux élèves-enfants

Les conditions socio-culturelles et économiques de ces enfants avaient aussi pesé beaucoup dans leur acceptation par cette institution. En fait, ces deux autres facteurs considérés par les enseignants dans la construction de la fiche de récolte de données, c'est-à-dire, le facteur socio-culturel et le facteur socio-économique, ont révélé que leurs parents étaient peu qualifiés et avaient des professions qui ne correspondaient pas à des salaires élevés, à Madère. Tout de même, les chiffres ne réussissent pas à nous transmettre la "réalité" de ces enfants. On ne peut pas conclure, à partir d'eux, par exemple, que ceux qui vivaient avec leurs parents étaient bien et heureux; que ceux qui étaient enfants d'un déchargeur de poisson ou d'un aide-maçon, d'une lavandière ou d'une repasseuse devaient nécessairement avoir plus des difficultés à l'école. Ce point de vue correspondrait à la perspective déterministe dont j'ai voulu me dissocier, dans la deuxième partie de ce travail. On a essayé alors des stratégies d'observation "rigoureuse", concernant la façon de se présenter, l'habillement, l'hygiène des ongles et des cheveux, du sac et du matériel scolaire (si les livres et les cahiers avaient des taches de graisse, par exemple)... On a cherché à établir un contact plus grand avec les adultes... On a tenté de découvrir l'intériorité des enfants à partir de ce qu'ils disaient, écrivaient ou dessinaient...

À titre d'exemple, lisons les impressions de 14 (parmi 21) élèves, narrées par une des enseignantes.

057- *Parents séparés. Mère alcoolique. Sa mère a déjà vécu avec plusieurs hommes dans une maison sans conditions minimales de salubrité. L'élève dort chez lui, mais il va tous les matins au Pensionnat où il se nourrit, se lave et reçoit l'appui "pédagogique"(?). Il est venu à l'école à l'âge de 9 ans, sans avoir fréquenté préalablement aucun établissement scolaire. Il n'a perdu aucune année jusqu'à maintenant.*

058- *Mère émigrante. Vit avec son père et ses frères. Mauvaises conditions d'hygiène. Accompagnement scolaire presque inexistant. S'améliore lorsque sa mère revient. Il me semble qu'il souffre beaucoup de son manque. Il est bon élève de façon générale.*

060- *Parents séparés. Vit avec ses grand-parents paternels, deux tantes célibataires, une tante mariée, son mari et fils et deux oncles dans une maison de 2 chambres à coucher et une salle de séjour. Il voit rarement sa mère qui vit en ce moment avec un troisième homme. L'élève a un frère et une sœur, tous de pères différents. Son père vit avec une autre femme. Il me semble que ses grand-parents de même que ses oncles croient compenser d'une certaine façon l'absence de ses parents en lui offrant des jouets, des vêtements, des bagues, etc.*

061- *Ses parents vivent dans la même maison, mais il me semble que leurs relations ne sont pas les meilleures. Sa mère est cuisinière, sort de la maison très tôt. Son père est un employé d'hôtel, mais il paraît qu'il a aussi une "affaire". L'élève manque beaucoup à l'école sans que ses parents le sachent. Il est difficile de les contacter parce qu'il n'y a jamais personne chez eux. Lorsqu'on réussit à parler avec eux, ils s'étonnent beaucoup, parce qu'il sort tous les matins pour aller à l'école. Ses collègues disent qu'il va aux maisons de jeux. Malgré ses absences il réussit à l'école. Il est intelligent et a une capacité de calcul et de raisonnement très développés.*

063- *Sœur de 057, mais celle-ci dort dans le Pensionnat. Parfois elle fuit du Pensionnat et manque les leçons. Elle dit à la Directrice-Sœur du Pensionnat qu'elle fuit parce que la Directrice ne trouve pas un emploi à sa mère pour qu'elle ne boive plus. Que la Directrice doit trouver un travail à sa mère, qu'elle doit l'aider. Parfois elle est hors du Patronat des jours entiers, personne ne sait où elle se trouve et, quand elle arrive, elle revient toute sale.*

064- *Il répète la 4ème année. Il est arrivé dans ce groupe cette année scolaire. Il est grand et très gros, il se détache du groupe. Il a beaucoup de difficultés d'apprentissage, et est accompagné par une psychologue. Ses parents vivent ensemble, mais il me semble qu'ils n'ont pas une bonne relation. Son père me paraît très agressif.*

066- *Parents séparés. Sa mère vit avec un autre homme. L'élève vit au Pensionnat de même qu'une sœur plus âgée. Il est venu à ce groupe, il y a deux ans, pour répéter la 2ème année de la première phase. Il a beaucoup de difficultés d'apprentissage. Très instable et avec problèmes de concentration d'attention.*

067- *Vit avec un homme célibataire qui a vécu avec une tante qui a élevé l'enfant. Ce monsieur ne vit plus encore avec cette tante, mais a pris soin de lui parce que, à son avis, lui a amour et pitié de lui. L'enfant avait trois mois quand cet homme vivait avec sa tante. Il dit aussi que le petit serait un "malheureux" s'il vivait avec la tante, parce qu'elle se drogue et boit beaucoup. Cette tante vit maintenant dans un quartier à Camacha. L'élève appelle ce monsieur "père", mais quand il se réfère à son père, dit "mon vrai père".*

068- *Vit au Pensionnat. Elle n'a pas de mère, seulement des frères qui boivent et se droguent. Un frère a essayé quelques fois de la récupérer. Son père boit beaucoup. L'élève parle beaucoup de sa mère, comme si l'avait perdue récemment. Elle parle aussi beaucoup de sa grand-mère qui est décédé. Elle parle de son père et de ses frères avec amour. Elle me dit parfois qu'elle a été avec eux, elle me raconte ce qu'ils lui ont dit et ce qu'elle leur a dit, mais, selon la directrice du Pensionnat, c'est seulement son imagination qui travaille, puisqu'elle ne voit jamais ses frères et voit rarement son père. Elle a beaucoup de difficultés de concentration d'attention.*

069- *Parents séparés. Mère émigrante. Son père vit avec une autre femme qui est très possessive. Le petit est un bon élève. Il se détache du groupe en Éducation Physique. Sa belle-mère pense qu'il ne sait rien et que les autres activités extra-curriculaires lui demandent beaucoup de temps pour les études.*

070- *Vit dans une chambre d'une maison avec toute sa famille. La maison a plusieurs chambres louées à d'autres familles. Ce n'est que cette année que l'élève a apporté quelques livres et du matériel scolaire. Elle est venue à l'école un jour avec un sac usé et quelques feuilles de papier. Elle me dit qu'elle fait ses devoirs d'école sur le plancher. Maintenant elle reçoit une aide alimentaire et "pédagogique" (?) dans le Pensionnat.*

073- *Parents séparés. Sa mère vit avec un autre homme. Son père vit avec une autre femme. Il vit dans le Pensionnat du lundi au vendredi et passe la fin de semaine avec sa mère et ses frères.*

075- *Il vit avec une dame déjà âgée à qui sa mère l'a confié quand il était encore très petit. Elle n'est jamais revenue. L'élève parle de son père et de sa mère comme si les avait vus il y avait peu de mois, alors qu'il ne les connaît pas en fait. Il*

est très agressif et parfois même violent, principalement avec les enfants plus petits. Il a de bonnes relations avec les adultes. Il aime bien parler avec moi (l'enseignante) et me raconter des histoires qui me font penser qui me donnent l'impression d'être inventées.

076- *Parents séparés. Son père vit avec une autre femme avec laquelle il n'y a pas de bonnes relations. Il l'aime mais la maltraite. L'enfant dit que son père va souvent aux Açores. Il est très agressif avec les enfants plus petits et moins agressif avec les collègues de classe. Il a répété beaucoup d'années.*

Voilà le portrait "qualitatif" de ces élèves-enfants fait par une enseignante. C'est avec ces enfants que nos élèves-maîtres ont travaillé en termes d'activités extra-curriculaires. Sera-t-il qu'une nouvelle stratégie mise en pratique par les formateurs de ce Projet aura une influence telle sur les élèves-maîtres de façon à envisager, à leur tour, ces enfants?

4. Le Contrat Pédagogique

Un contrat pédagogique, négocié par le groupe de formateurs et moi-même a constitué la base du travail du Projet. Appelé de Projet de Formation Participée, ce projet de recherche était censé être partagé, participé soit au niveau des professeurs des disciplines théoriques et des enseignants de la pratique, soit au niveau des élèves-maîtres (et dans une plus petite mesure, au niveau des élèves-enfants), dans un processus de grande interaction théorique-pratique et scientifique-pédagogique ayant pour base une relation de coopération et d'influence réciproque pluridirectionnelle. À mon avis, des conditions d'égalité par l'assomption de la différence de chacun des participants ont été créées pour l'identification et l'analyse des problèmes, pour la définition des objectifs et des stratégies d'action, pour la mise-en-œuvre de la pratique et l'évaluation respective.

Ayant au départ une finalité ambitieuse, qui visait la "construction d'une nouvelle théorie de formation des enseignants", elle a été remise en cause par la négociation avec tous les participants qui ont préféré, ensemble, et après une longue discussion, parler de "contribuer à une théorie de la formation qui mette l'accent sur la dimension personnelle des enseignants". Les Participants directs à ce Projet, moi et les professeurs de (presque) toutes les disciplines de la 1ère année du Cours de l'enseignement de base-1er cycle ont constitué une équipe qui, pendant une année scolaire (1993-1994), ont mené, fondamentalement, une recherche-action tournée

vers l'innovation adaptée à une situation concrète et spécifique. Un profil d'enseignant en tant que Personne n'existait pas *a priori*, mais il a émergé du débat des *curricula*, des programmes, des plans et des pratiques d'enseignement, il a émergé du débat des références légales et scientifiques. C'est également à partir du débat des références théoriques que des principes organisateurs d'action pédagogique se sont systématisés en direction au profil de l'enseignant-personne.

Étant donné que ce Projet était censé développer aussi la formation des formateurs (rappelons-nous des motivations des formateurs, au départ, qui avaient à voir, dans une grande partie, avec leurs espérances d'auto-formation), on sait que "ce qui ressort le plus massivement de l'expérience de la formation des adultes c'est qu'aucun programme de formation ne peut être valablement élaboré *a priori* sans la participation active de ceux qui sont concernés. Mieux encore, l'élaboration des objectifs et le choix des modalités de formation est un moment important du processus de formation."[325] Les grandes lignes de travail ont été l'objet d'une discussion formelle, dans "ce moment important du processus de formation". Un contrat pédagogique en a résulté dans lequel les objectifs spécifiques du Projet, le rôle de chacun et la périodicité des réunions de travail ont été déterminés. Les objectifs spécifiques du Projet visaient les points suivants:

1. Réfléchir sur la pratique de la formation.
2. Connaître quelques modèles de formation des enseignants.
3. Reconnaître le fondement théorique sous-jacent à la pratique de formation.
4. Conscientiser le profil désirable/désiré de l'enseignant.
5. Dégager les besoins de formation.
6. Promouvoir le développement de l'élève-maître en tant que Personne.
7. Participer activement à la formation du futur enseignant.
8. Partager des expériences d'innovation dans la formation des enseignants.

Quel fut, alors, le rôle réservé à chaque participant? Voyons le rôle du Chercheur, tel qu'il est décrit dans le Contrat pédagogique négocié:

Cette Chercheuse prétend assumer une position essentiellement théorique-pratique. Elle est une Théoricienne-praticienne. D'un côté, elle vient de la Pratique, puisqu'elle a été responsable, dans les dernières années, de la discipline de la Théorie et le Développement Curriculaire, ayant donc une expérience qui la peut placer dans une relation de pair, vis-à-vis des autres éléments de l'équipe. Elle

---

325 FERRY, G. , cité par VIEREN, R. (1986). p. 16.

prétend se rapprocher, au plan affectif, des élèves-maîtres à travers l'administration d'un petit nombre d'heures correspondant à une unité programmatique, à combiner avec l'enseignant de la Théorie et le Développement Curriculaire. D'autre part, elle est porteuse, au départ, d'un certain modèle théorique de formation lequel devra être affiné à partir des contributions de la pratique. La décharge de service, pour la deuxième année consécutive, est censé lui assurer un minimum de distance pour gérer les conditions à une plus grande objectivité par rapport à cette pratique.

La Chercheuse est la Coordinatrice du Projet. C'est de sa compétence que dépend la coordination au niveau des programmes déjà existants, de même qu'au niveau de la construction des nouveaux programmes. Les activités et les méthodologies d'innovation expérimentées éventuellement par chaque professeur seront partagées par les autres à travers un travail de coordination qui doit être mené par la Chercheuse. La récolte de données auprès des élèves-maîtres sera justement communiquée aux professeurs par la coordinatrice. Les sessions plénières de travail seront toujours coordonnées par la Chercheuse.

La Chercheuse aura aussi le rôle de Formatrice des Formateurs. Porteuse d'une esquisse de théorie de formation des enseignants que l'on veut épurer, que l'on veut affiner dans la pratique, elle devra nécessairement transmettre aux professeurs les fondements théoriques censés, en principe, fonder solidement la pratique que l'on veut expérimenter. Dans ce sens, des sessions de Formation de formateurs seront programmées pour les professeurs responsables des disciplines.

Finalement, la Chercheuse est l'Évaluatrice du Projet. L'évaluation est censée saisir le Projet, dans la globalité, de façon continuelle et systématique. Elle aura recours de temps en temps à des enquêtes auprès des participants. Au fond, on désire savoir s'il vaudra la peine ou non de poursuivre dans ce modèle de formation, si les résultats atteints sont très/peu/pas du tout discriminatives par rapport à ce que l'on a toujours fait...

Comme nous le voyons, le rôle du Chercheur apparaît centré plutôt sur les activités d'enseignement, de formation, de dynamisation, de coordination et d'évaluation du Projet que les activités de recherche dans le sens restreint. On peut même dire que cette Chercheuse réussit à négocier le contrat pédagogique lorsqu'elle renonce à ce rôle pour assumer celui d'enseignant et de collègue.

En ce qui concerne le rôle du Professeur, le programme suivant a été établi:

Le Professeur responsable de chaque Discipline est le Praticien, par excellence. Il joue le rôle qui lui est normalement attribué, en termes de

programmation, exécution et évaluation. Il construit son programme de discipline (sous l'orientation du "professeur coordinateur" de la discipline, dans les cas où cette fonction existe dans l'Université), planifie ses leçons,, sélectionne ou construit le matériel pédagogique, indique la bibliographie nécessaire, donne les leçons proprement dites et évalue le progrès des élèves-maîtres.

D'un autre côté, en participant en tant que Professeur, au cours de formation initiale d'enseignants (dans ce cas, du 1er cycle de l'enseignement de base), il doit s'assumer, de la même façon, en tant que Formateur des enseignants, ce qui le mènera à dépasser naturellement le simple enseignement de contenus programmatiques. C'est pourquoi on recourt à une méthodologie en concordance avec le principe de l'isomorphisme. Cela veut dire que les élèves-maîtres n'apprendront pas à enseigner à travers ce que les professeurs disent par rapport à l'enseignement, mais à travers la façon d'enseigner de ces professeurs. Il faut alors conscientiser cette sorte de curriculum caché qui existera toujours dans un Cours de formation des enseignants: quels sont les modèles de l'enseignement que les professeurs du Cours véhiculent à ces étudiants, particulièrement intéressés par ce type de problèmes?

Chaque Professeur est aussi un Collaborateur à la recherche. On peut même dire que, sans lui, ce type de recherche n'existe pas. Il est la pièce fondamentale qui donnera des indices sur l'applicabilité de la théorie. Alors, que doit-il faire exactement en ce qui concerne cette fonction?

1. *Participer aux sessions de travail préalablement déterminées.*
2. *Définir le profil désirable (souhaité) de l'enseignant.*
3. *(Re)construire son programme en fonction des grandes lignes d'orientation, nées de la confluence des déterminations de la Loi de Base du Système Éducatif, des contributions de la psychologie cognitive, phénoménologique et humaniste, de la participation de tous les professeurs et enseignants de l'équipe et des expectatives des élèves-maîtres.*
4. *Recueillir des données de sa pratique.*
5. *Communiquer des possibilités d'exploration d'une méthodologie déterminée au niveau de sa discipline.*
6. *Procéder à l'évaluation du travail réalisé.*
7. *Élaborer des comptes-rendus du travail et des actes des sessions.*
8. *Rédiger des "journaux de bord".*
9. *Répondre à des enquêtes.*

Le travail d'auscultation permanente de la pratique de formation sera grandement facilité si chaque professeur ou enseignant peut disposer d'un Dossier de Discipline, où tout le processus de construction de sa pratique, tout au long de l'année (le programme, les plans, les tests, les résultats, le matériel, les comptes-rendus, etc.), sera déposé.

Et quel temps auront-ils à leur disposition?

Deux heures par semaine (sur huit ou neuf qui sont normalement la charge des assistants, à l'Université de Madère) sont attribuées à chaque participant, conformément à l'autorisation de la Commission d'Installation de l'Université de Madère, consacrées aux sessions de travail de préparation de l'année, aux réunions, une fois par semaine, en groupes pléniers ou en groupes plus restreints, et éventuellement aux déplacements de la théorie à la pratique ou vice versa.

On a souhaité que les Participants soient des personnes impliquées dans l'élaboration du Projet. Plutôt qu'un plan élaboré au niveau central par des spécialistes pour être "avalé" au niveau local par les "non-spécialistes", ce Projet a visé une formation en participation, basée sur une relation où mon intervention ne ménace pas l'intervention des autres. On a désiré partager, croître ensemble dans l'innovation, en situation concrète. S'il fallait changer quelque chose, il faudrait changer sur les contextes dans lesquels les personnes travaillaient.

L'ambiance de participation est du même ordre que celle de la "participation en collaboration" décrite par B. P. Campos, lors du Projet Alcácer: "La participation en collaboration se différencie de la participation-animation, de la participation-manipulation et de la participation-démission. Quand la finalité est de maintenir les participants animés (parfois agités), il y a un enveloppement et une action des deux côtés, mais n'y a pas de projet de transformation. Dans la manipulation, on cherche l'adhésion et l'activité des agents locaux mais pour des intérêts et objectifs qui leur sont étrangers. Dans la démission, l'agent extérieur se refuse à influencer, à avoir des idées propres: il provoque l'envéloppement et l'attitude active, mais le projet reste dépendant de la seule influence des agents locaux, puisque l'agent extérieur est seulement un facilitateur non-directif du processus. Dans la participation en collaboration il n'y a pas d'imposition autoritaire ou séduisante d'un projet d'autrui, le projet n'est pas une pure création des agents locaux, mais il résulte de l'influence réciproque et interactionnelle des deux côtés: c'est une production collective dont tous sont les auteurs, chacun au niveau de ses possibilités du moment."[326]

---

326 CAMPOS, B. P. (1989). p. 148.

3. Les Personnes du terrain

3. 1. Les Formateurs

Les Formateurs de la 1ère année de ce Cours de formation n'ont pas été sélectionnés par moi. Je n'ai que manifesté auprès du Président du CIFOP ma préoccupation à maintenir les mêmes Formateurs qui avaient enseigné les disciplines l'année précédente aux autres élèves-maîtres qui se trouvaient alors en deuxième année. À mon avis, il était important de ne pas altérer cette variable.

Modules	Départements
Introduction aux Sciences de l'Éducation	Sciences de l'Éducation
Histoire et Philosophie de l'Éducation	
Psychologie de l'Éducation I	
Psychologie de l'Éducation II	
Théorie et Développement Curriculaire	
Expression Musicale	a)
Expression Plastique	Institut Sup. d'Art et Design b)
Expression Dramatique	a)
Éducation Physique	Motricité Humaine
Mathématique I	Mathématique
Introduction aux Études Linguistiques	Langues et Littératures Modernes
Introduction aux Études Littéraires	
Anglais	
Français	
Pratique Pédagogique	CIFOP

a) Le CIFOP fait des contrats directs

b) Puisque l'ISAD a été annexé récemment à l'Université, le CIFOP recourt au même Professeur des années préalables

Tableau 14

Relation entre les modules/ disciplines et les départements de l'Université de Madère

Comme nous l'avons déjà constaté, à travers la description du

fonctionnement du CIFOP, ce Centre n'a pas un corps d'enseignants propre; il a plutôt une structure de coordination de formation, concrétisée au travers des responsables par les divers types de formation. Le CIFOP recourt, de cette façon, aux divers départements scientifico-pédagogiques de l'Université, et demande à chacun les enseignants qui, provenant de chaque domaine spécifique, réussissent à mieux adapter le contenu de leur cours à ce type de formation. La Pratique Pédagogique est censée faire la coordination du Cours, le professeur responsable de cette discipline étant le responsable de la formation des enseignants de l'enseignement de base. Si nous consultons le tableau 14, nous constatons que les disciplines/modules de la 1ère année de ce Cours proviennent des départements mentionnés.

Ils seraient 15 en principe, correspondant aux 15 modules qui sont dans le Plan d'Études; mais les modules de l'Introduction aux Sciences de l'Éducation et de l'Histoire de l'Éducation avaient le même professeur, de même que les deux Psychologies de l'Éducation avaient un seul enseignant, ce qui a réduit le nombre total de participants possibles à 13. D'autre part, le professeur de l'Introduction aux Études Linguistiques, module du 1er Semestre, est arrivé trop tard pour prendre part à l'expérience. Malgré cette difficulté, il n'a démontré aucune sorte de rejet à la méthodologie en cours; par contre, il s'est révélé suffisammment ouvert pour accepter l'innovation. Heureusement bien avant le début du déroulement du projet, j'ai été alertée par le professeur de la Pratique Pédagogique qu'il fallait ne pas oublier les enseignants de l'enseignement de base des Écoles Annexes avec lesquels nos élèves-maîtres iraient travailler plus directement au cours du 2e semestre. Ils, ou plutôt, elles seraient 5.

Allaient-ils tous être présents? Tous sauf un étaient là. Au cours des premiers mois du Projet, je suis entrée en conflit avec un des professeurs qui ne se sentait pas bien dans l'expérience, qui ne désirait pas travailler au doctorat d'un tiers, et qui ne me reconnaissait pas comme ayant de l'autorité scientifique pour mener un projet comme celui-ci. Il préférait travailler sur d'autres sujets... J'ai essayé de gérer le mieux possible un conflit permanent dans un groupe qui commençait à s'impliquer jusqu'au moment que le groupe lui-même a mené le débat à la clarification de ce qui avait été un malentendu depuis le début de l'expérience. Le professeur en question a compris mon invitation à adhérer au Projet, dans le premier contact informel que j'ai eu avec lui, comme une demande, une obligation de participation. Une fois résolue la contradiction entre les objectifs du Projet, en termes de croissance personnelle et de respect par l'autonomie de l'autre et, d'autre part, la participation forcée d'un formateur visant ces objectifs, nous avons cessé de compter sur cet élément. Tout cela pour dire que le groupe effectif de formateurs qui ont participé directement et se sont impliqués dans le Projet, était constitué dès le début, de 16 éléments et moi-même.

Ce fut avec eux et à partir de leur coopération que le Projet a été mis en œuvre. J'avais déjà eu l'opportunité de travailler avec beaucoup d'entre d'eux dans le passé, lors de réunions de coordination ou d'évaluation d'étudiants. Des liens d'amitié en plus de ceux naturellement professionnels existaient déjà aussi entre quelques éléments du groupe, et entre quelques uns et moi-même.

Si nous nous intéressons aux variables dites "classiques",[323] les variables d'identification qui ont trait au sexe, à l'âge et à l'état civil, il faut dire que nous avions aussi un groupe majoritairement féminin (avec deux hommes seulement), un groupe très différencié en termes d'âge, oscillant entre 27 et 64 ans, la plupart se situant entre les 30 et les 40 ans et avec 10 personnes mariées et 6 célibataires. Il y a peu de divorcés dans notre contexte. Voyons le tableau suivant.

Sexe	Âge	État civil	Tot.
2 M 14 F	2- 20 à 29 ans 5- 30 à 39 ans 4- 40 à 49 ans 4- 50 à 59 ans 1- 60 à 69 ans	6 célibataires 8 mariés	16

Tableau 15

Données "classiques" sur les formateurs

Il m'intéressait aussi de détenir quelques éléments en ce qui concerne la vie professionnelle des formateurs: leurs qualifications académiques, c'est-à-dire, s'ils avaient une Maîtrise, un DEA ou un Doctorat (cf. tableau 16), leur formation pédagogique, s'ils avaient fait des stages ou une pratique pédagogique accompagnée (cf. tableau 17), leur expérience professionnelle en termes d'ancienneté dans l'enseignement (cf. tableau 18) et finalement leur degré de liaison avec l'Université, s'ils se sentaient comme appartenant à l'Université ou non.

---

323 Cf. GHIGLIONE, R., et MATALON, B. (1993). Chapitre 7.2.2. Variables classiques.

Doctorat de l'Université de Caen

Spécialité Lettres et Sciences Humaines

(Sciences de l'Éducation)

La Dimension Personnelle dans la Formation des Enseignants

de l'Enseignement de Base du 1er cycle

à Madère

(2e volume)

présentée, sous la direction de Monsieur le Professeur Louis Marmoz

par Jesus Maria Angélica Fernandes Sousa

Université de CAEN

CERSE

1995

4ème Partie

Construction théorique

1. Introduction: Les représentations initiales

L'absence totale de présupposés théoriques au début de la recherche, une absence totale de structuration des démarches méthodologiques ne serait pas possible. En effet je ne suis pas arrivée sur le terrain totalement vide en termes théoriques. Sans avoir des modèles rigidement structurés préalablement, je portais, cependant, en moi, un certain nombre d'idées directrices, c'est-à-dire, un cadre conceptuel rudimentaire que je voulais affiner avec l'aide des personnes de la pratique. Je peux dire que je savais, au début, "quelque chose" au niveau conceptuel sur le phénomène, mais pas assez pour asseoir une théorie. Celle-ci émergerait empiriquement du terrain, au fur et à mesure de l'étude.

Les années de travail liées à la formation des enseignants nous permettent de dire que la pratique de formation, telle qu'elle se déroule, dans la plupart des cas, est loin d'être une pratique scientifique. Cela veut dire qu'une grande majorité de décisions prises, d'initiatives et d'activités développées (élaboration de programmes de chaque discipline, planifications d'unités thématiques, méthodologies de travail, modalités d'évaluation, etc.) manquent d'une justification explicite, assumée, conscientisée par les formateurs eux-mêmes. Je ne veux pas dire qu'on fonctionne sans théories; tout le monde fonctionne avec quelques schèmes déterminés, quelques théories implicites, selon les mots de H. C. Lindgren, sur la façon dont l'élève fonctionne, dont il apprend, etc. N. L. Gage nous dit que "tous les hommes sont théoriciens; ils diffèrent non par l'usage ou non de la théorie, mais par le degré de conscience qu'ils ont du fait de l'utiliser."[327] Ce qui renforce l'idée de la théorie inconsciente de l'enseignant est qu'il constate, au moment de sa conscientisation, qu'elle est la plupart du temps incohérente et désarticulée.

La représentation joue alors le rôle de ces théories implicites, le rôle d'un cadre référentiel à partir duquel le sujet filtre la réalité, fait des inférences pour donner une signification à ce qui l'entoure. Né au sein de la Sociologie lorsqu'il a été utilisé par Émile Durkheim (1898), le terme "représentation" était lié à l'adjectif "collectif" - la "représentation collective". La représentation collective, selon Émile Durkheim, déterminait, en tant qu'un système de normes, les comportements individuels, c'est-à-dire, les manières de penser et de faire des individus d'une même société. Elle était considérée comme une variable indépendante, liée à la conscience et aux phénomènes psychiques. De tradition sociologique, on l'a retrouvée plus tard avec Hamelin (1952), portant la même idée de système de normes sociales de groupes culturels qui modulent les comportements des individus. Mais cet auteur a conféré à la "représentation" une tonalité subjective,

---

327 GAGE, N. L. (Éd.). (1963). p. 94.

une variabilité individuelle. "(...) C'est la création par le sujet d'un nouveau monde pour s'ajouter à l'ancien..."[328]

Reprise par Serge Moscovici en 1961, il l'a définie comme "une organisation psychologique, un mode de connaissances particulières."[329] L'individu percevrait les relations sociales, saisirait le monde concret, en passant par des représentations qui lui permettaient de s'orienter dans l'environnement social et matériel. Alors tous les phénomènes ayant trait à l'idéologie et à la communication (tels que les attitudes, les préjugés, les stéréotypes, les systèmes de croyances ou d'idées, les représentations sociales...) ont par lui été proposés à devenir l'objet central exclusif pour la psychosociologie. La "représentation" utilisée ici est également par nous conçu comme le mode d'explication et d'interprétation individuelles des données de l'expérience lié à des stéréotypes sociaux fondés sur la perception immédiate. La représentation constitue un *corpus* hétérogène d'opinions et de croyances, d'énoncés et de symboles, de sensations et d'émotions qui permettent d'intégrer l'expérience du sujet autour d'une signification centrale. Le sujet perçoit les relations sociales et saisit le monde concret à travers les représentations qui lui permettent de s'orienter dans l'environnement social et matériel. C'est le sujet qui va créer un monde nouveau, un monde qui est déjà là, mais qu'il refait à sa mesure, pour l'assimiler complètement.

Pour être d'accord avec le paradigme de la complexité par rapport auquel nous nous situons, les Formateurs sont censés être des sujets psychologiquement actifs qui analysent et organisent les informations de l'environnement en fonction de leurs "théories", de leurs représentations. Si nous faisons le transfert au domaine qui est le nôtre, nous disons que le formateur, confronté à la tâche d'enseignement et de formation, confronté à un groupe d'élèves-maîtres, ne peut consciemment tout "voir", tout prendre en compte, pour décider de telle ou telle intervention à faire. Il doit nécessairement filtrer les éléments de la situation pour ensuite prendre une décision. L'idée de notre Projet a été, en premier lieu, que chaque formateur prenne conscience des mécanismes qui intervenaient dans sa programmation, prenne conscience de ce qu'il faisait, s'il existait ou non une quelconque raison valide pour faire une chose et pas une autre, ayant toutefois en compte l'indéfinition et l'imprévisibilité exigées par la nature humaine propre des processus rapportés. Il fallait qu'il se confronte avec ses propres représentations mentales. Mais représentations de quoi? La représentation est toujours une représentation de quelque chose; elle a nécessairement un objet. Suivant la ligne de cette recherche, nous nous sommes centrés sur l'idée que chaque intervenant a de l'enseignant. Que

---

328 HAMELIN, O. (1962). p. 282-283.

329 MOSCOVICI, S. (1961). p. 302.

pense-t-on de l'enseignant de nos jours? Quels sont les caractéristiques personnelles qui constituent le profil de l'enseignant idéal? Comment voit-on la dimension personnelle de l'enseignant?

Il importait de découvrir les théories implicites qui ont naturellement organisé les conduites du formateur, les théories implicites de l'enseignement, les théories implicites de l'apprentissage. Il fallait atteindre les attitudes profondes, la personnalité du formateur, si on voulait le transformer véritablement. Le danger consiste, en effet, à plaquer de nouvelles représentations sur d'anciennes, autrement dit, sur les représentations initiales, les théories implicites, sans faire évoluer ces dernières. Pour cela il fallait les expliciter, les analyser, les démonter, l'explicitation étant la condition *sine qua non* de rationalité et de scientificité; or, c'est "seulement de cette manière que l'on peut prendre des initiatives, en étant maître de ses actes, sans se laisser emporter par une pratique qu'on ne se maîtrise pas parce qu'on ne la connaît ni ne la comprend."[330]

2. Un travail de confrontation de représentations

Après une première phase de réflexion individuelle sur leurs propres représentations, les formateurs (et moi-même) ont/avons senti la nécessité de les confronter avec les représentations d'autres Personnes du terrain. Que penseront les collègues sur les mêmes questions? Quelle sera l'opinion des étudiants de ce Cours de formation? Et les petits enfants? Cela fut la phase suivante de confrontation, démontage, codification et analyse de contenu des diverses réponses obtenues.

2. 1. Les représentations des Formateurs

Il est intéressant de constater que, à partir des questions comme celles qui suivent: "Que pensez-vous de l'enseignant du 1er cycle de base de nos jours?", "Quelle est votre opinion sur l'enseignant du 1er cycle de base, en ce moment,?", les formateurs avaient des opinions divergentes qui allaient des opinions les plus favorables et reconnaissantes de cette profession, d'une part, jusqu'à d'autres qui contenaient une certaine dépréciation, peu de considération, de crédit pour la figure de l'enseignant. J'ai préféré organiser le contenu de leurs réponses précisément dans ces deux catégories: la représentation positive et la représentation négative, explicitant les raisons de l'une et de l'autre.

---

330 GIMENO SACRISTAN, J. (1981). p. 8.

ENSEIGNANT RÉEL	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16
Aucune idée	X															
Vision positive			X		X				X		X	X	X	X		
Vision négative		X		X	X	X	X	X	X	X	X				X	X

Tableau 40

Représentations des formateurs sur l'enseignant réel

Voyons quelques extraits qui m'ont mené à construire ces catégories de contenu.

1. Aucune idée

J'en ai une idée mal définie et peu précise (01).

2. Représentations positives de l'enseignant réel

Quelqu'un avec le souci de conduire l(es)' autre(s) à la découverte des choses et de la vie. Quelqu'un qui aime aider les autres à "grandir", au sens plein du terme. Je les admire en tant que tels. (03).

Quelqu'un déjà très différent de l'enseignant traditionnel (05).

Méritent mon plus grand respect par leur courage à assumer l'orientation d'enfants si jeunes dans une société en évolution vertigineuse et avec un système éducatif qui essaie de s'y adapter beaucoup plus lentement (09).

Forte motivation à apprendre (voir le désir de formation continue) (11).

...au-delà de la transmission des connaissances, il doit donner de l'affection (12).

Élément important dans la formation des enfants (13).

Avec un rôle très important dans la formation de base des enfants qui lui sont confiés (14).

3. Représentations négatives de l'enseignant réel

...leur provincialisme culturel (02).

De bonnes personnes qui supportent les conséquences d'un travail dans des endroits distants et parfois isolés (02).

N'a pas conscience de l'importance sociale qu'il a; donc, de graves conséquences (04).

...On ne lui reconnaît pas l'importance sociale qu'il a (04).

...en ce qui concerne le changement, il a encore un long cheminement à parcourir (05).

Des enseignants polyvalents qui doivent enseigner beaucoup de disciplines sans être des spécialistes (06).

La plupart ne s'engagent pas correctement dans la formation de l'enfant. Leur souci c'est d'instruire, non d'éduquer (07).

Manque d'ouverture à tout ce qui ne conduit pas à un diplôme (08).

Valorisation exagérée de certaines connaissances (08).

...dans une société en évolution vertigineuse et avec un système éducatif qui essaie de s'y adapter beaucoup plus lentement (09).

Un généraliste qui n'est pas toujours capable de répondre aux problèmes multiples qu'il rencontre dans la réalité (10).

Des personnes qui sentent leur connaissance sclérosée... devoir d'être polyvalents (11).

anxieux (11).

L'éducateur le plus crédule, le plus confiant, mais simultanément, le plus déficient à tous les niveaux (15).

La plupart sont des enseignants angoissés qui ne savent pas bien si ce qu'ils font est correct parce qu'ils entendent beaucoup de théories (16).

Si nous consultons le tableau 40, nous constatons cependant la forte présence de représentations négatives de l'enseignant primaire chez ce petit monde de formateurs (également constitué par cinq enseignants du primaire). La moitié en avait une impression exclusivement défavorable contre un quart de personnes ayant une représentation positive de l'enseignant actuel du 1er cycle de base.

Si nous prenons en compte les autres éléments qui partageaient des opinions positives et négatives, on aboutit à la conclusion que plus de la moitié des formateurs n'envisagent pas cette profession avec beaucoup de respect et de considération qu'on pouvait probablement présupposer. Soit à cause de la société qui ne les respecte pas ("des bonnes personnes qui supportent les conséquences d'un travail dans des lieux distants et parfois isolés", "on ne lui reconnaît pas

l'importance sociale qu'il a"), soit parce qu'ils ne sont pas respectables ("leur provincialisme culturel", "n'a pas conscience de l'importance sociale qu'il a...", "manque d'ouverture", etc.), l'important, à notre avis, a été d'en prendre conscience, de réfléchir sur les influences de ces représentations dans une action de formation menée aux futurs enseignants de ce même niveau d'enseignement. Il nous suffit à rappeler l'Effet de Pygmalion[331] (mais dans une direction différente). L'expérience de Rosenthall et Jakobson a conduit les étudiants vers la réussite scolaire à cause d'une représentation positive que les enseignants en avaient dès le début de l'année. Quels effets pourront ici résulter à partir d'un nombre si élevé de représentations négatives?

Deuxièmement, il fallait que les formateurs confrontent leurs représentations de l'enseignant actuel, réel, avec les représentations de l'enseignant idéalisé par eux. Vis-à-vis des questions comme: "Quelles sont les caractéristiques que vous considérez fondamentales chez l'enseignant du 1er cycle de base?", plusieurs réponses ont été données. Après quelque temps de réflexion sur les données de contenu, j'ai décidé de les organiser autour de trois grands axes, à savoir les préoccupations avec le savoir-être, le savoir et le savoir-faire (cf. tableau 41).

ENSEIGNANT IDÉAL	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16
1. Savoir-être	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	
2. Savoir	X		X	X			X	X	X		X			X		
3. Savoir-faire	X	X	X					X	X	X	X					X

Tableau 41

Représentations des formateurs sur l'enseignant idéal

Réfléchissons sur quelques réponses des Formateurs:

1. Autour du Savoir-être

Maturité personnelle... motivation (01).

Les qualités humaines sont à mon avis plus décisives que les qualités d'ordre scientifique et même pédagogique. La bonté, la joie, la disponibilité, la

331 Cf. ROSENTHAL, R., et JAKOBSON, L. (1968).

capacité de communication et l'attention aux autres, la patience, l'organisation (02).

Quelqu'un de vraiment disponible, qui croit à la Personne, qui croit que "le meilleur de tout sont les enfants" (03).

...intérêt pour les autres êtres humains (les enfants) (04).

Actif, créateur (05).

Une personne calme, avec discipline et ordre, humaine (06).

Engagement, dévouement (07).

Une après-midi consacrée aux activités de niveau intellectuel et au "savoir être"....l'adaptation sociale...Il faut penser au contexte socioculturel et le former dans cette perspective (08).

...bon communicateur, inclus la bonne relation, la créativité, l'ouverture à l'innovation (10).

Qui soit bon communicateur, bonnes relations interpersonnelles... réfléchi et créatif... (11).

Vocation (12).

Un ami dans lequel l'enfant ait toute confiance (13).

Assurer un bon rapport avec les collègues, les étudiants, etc. (14).

Communicatif, ouvert, innovateur, critique et ambitieux afin de poursuivre ses objectifs (15).

2. Autour du Savoir

...connaissance et formation technique et scientifiquement correcte (01).

...que les qualités d'ordre scientifique et même pédagogique (02).

...qui ne se prive pas de l'opportunité et du plaisir d' (ré)apprendre avec eux, en même temps qu'il leur transmet un savoir qui doit être le plus actualisé possible (03).

Intérêt pour la culture en général comme récepteur et transmetteur (04).

...culture (07).

Préparation scientifico-pédagogique. Le reste du temps consacré ... à la culture générale (08).

Une bonne formation scientifico-pédagogique, une profonde connaissance de l'enfant dans les divers volets de son développement (09).

...connaisseur...et qui sait (11).

...savoir comment aborder les enfants (12).

...des connaissances psychologiques de l'enfant à divers niveaux (14).

Une bonne formation initiale, scientifique...Une bonne formation continue...qui lui permette de se documenter (16).

3. Autour du Savoir-faire

...formation technique (01).

En tant que compétences pédagogiques, la capacité de faire des diagnostiques adéquats, de même que de développer les activités les plus appropriées à la résolution des problèmes observés (02).

...qui ne se prive pas de l'opportunité et du plaisir d' (ré)apprendre avec eux, en même temps qu'il leur transmet un savoir...(03).

...ne pas se limiter à accomplir simplement un programme (souvent déjà dépassé) (05).

Préparation scientifico-pédagogique (08).

Une bonne formation scientifico-pédagogique (09).

Compétence (10).

Bon communicateur...qui sait-faire (11).

Bon éducateur, des connaissances pédagogiques (14).

Une bonne formation initiale, scientifique et pédagogique. Une bonne formation continue (16).

Les formateurs ont eu ensuite l'opportunité de s'examiner individuellement par rapport au panorama global des réponses du groupe. Les préoccupations avec le savoir-être, avec la "dimension personnelle" étaient les plus citées (14 parmi 16). Ces caractéristiques d'ordre personnelle pouvaient coexister ou non, avec les connaissances scientifiques, soutenues par une moitié des Formateurs, ou/et la compétence pédagogique, également soutenue par une moitié. Cela nous a mené à réfléchir sur la force de la dimension personnelle en termes des représentations, probablement liée au niveau d'enseignement auquel l'enseignant se destine, l'enseignement élémentaire.

2. 2. Les représentations des Élèves-maîtres

Dans un travail exploratoire de ces questions, j'ai dégagé à partir de 1990/91, auprès des étudiants des deux Cours de formation initiale (d'enseignement de base et d'école maternelle) et des enseignants de la formation en service, des préoccupations aussi grandes pour la dimension personnelle chez l'enseignant de nos jours, qu'il soit dans l'enseignement de base ou non. Codifiées dans une catégorie de contenu nommée de "Qualités humaines" sont des expressions telles que

Enseignant en tant qu'ami
Quelqu'un avec qui on peut dialoguer
Compréhensif
Qui crée une ambiance de confiance et d'affectivité
Donne de l'amour et de l'affection
Symbolise la sécurité
Humain
Camarade
Disponible pour l'élève
Gère une relation affective avec les élèves
Humanise l'enseignement
N'oublie pas la dimension humaine et l'individualité de l'élève

D'un univers de 180 personnes (parmi lesquelles 47 étudiants de la maternelle, 52 de l'enseignement de base et 81 de la formation en service) 81,1% se réfèrent, d'une façon ou d'une autre, aux aspects liés aux qualités humaines. Il est intéressant de noter comment les réponses évoluent selon la situation de l'étudiant vis-à-vis de sa formation. Par exemple, les étudiants de la formation initiale au début de leur formation (début de la 1ère année) sont ceux qui ont le plus grande pourcentage de réponses dans lesquelles la nécessité d'humanisation de l'enseignement apparaît distinctement.

Moment	Cours	Année scolaire	Total	% Dimension personnelle
Début	École Maternelle	90/91	25	100 %
	Enseign. de Base	91/92	25	90,90 %
Fin	École Maternelle	90/91	22	68,18 %
	Enseign. de Base	90/91	8	75,00 %
	Enseign. de Base	92/93	19	77,27 %

Tableau 42

La dimension personnelle dans les représentations des élèves-maîtres

Dans une tentative d'explication, on pourra dire que les élèves-maîtres au début de leur formation se sentent plus proches de la figure de l'élève que celle de l'enseignant. Des souvenirs de leur encadrement scolaire, de leur première école, de leur première maîtresse sont encore très vivants, principalement au moment de l'entrée dans un cours de formation pour ce niveau d'enseignement. Il est plus probable qu'ils se rappellent de leurs propres problèmes d'intégration scolaire et de l'importance d'une personne adulte, affective et affectueuse, qui leur ait assuré un climat de confiance et de disponibilité. D'autre part, on peut penser aussi que les étudiants ont vu dans cette enquête une possibilité de transmettre à leurs formateurs leur vision de l'enseignant, pour que ceux-ci manifestent aussi ces qualités. À la fin de la formation initiale, le pourcentage de préoccupations pour les qualités humaines décroît un peu, probablement car ils se sentent plus impliqués en tant qu'enseignants, c'est-à-dire, au moment du passage de la frontière du champ de l'étudiant vers le champ de l'enseignant, du champ de la demande et de la revendication au champ du dévouement et de la délivrance de l'affectivité.

Cette idée me paraît être renforcée par la diminution du pourcentage, lorsqu'il s'agit de la formation en service. Le fait de retourner à l'école (au CIFOP) pour faire leur formation en service n'amène pas ces enseignants à cesser d'être et de se sentir enseignants. Ils tendent naturellement à se remettre en question lorsqu'ils énoncent les caractéristiques de l'enseignant idéal, ne réussissant pas à mettre à part la distance entre leur "réalité" (ce qu'ils sont, ce qu'ils font) de leur représentation idéale de l'enseignant (ce qu'ils devraient être, ce qu'ils devraient faire).

Cours	Année Scolaire	Total	% Dimension personnelle
Formation en Service	90/91	34	67,64 %
Formation en Service	91/92	47	63,82 %

Tableau 43

La dimension personnelle dans les représentations des enseignants de la formation en service

Il est évident que nous avons eu aussi la préoccupation d'étudier les représentations mentales (en ce qui concerne les caractéristiques de l'enseignant idéal) de nos élèves-maîtres avec lesquels nous allions travailler pendant un an. À nouveau, nous avons vu confirmée l'idée d'une personne idéalisée en termes de maturation psychologique par l'étudiant au début de sa formation initiale: une

personne qui soit là par vocation, qui ait confiance en soi, qui sache étudier toute seule, qui soit innovatrice, créative, qui aime les enfants et sa profession, qui soit responsable, sensible, patiente, tolérante, compréhensive, qui ait une bonne relation avec tous et qui sache travailler en équipe. Pourrons-nous intégrer ces attentes de nos élèves-maîtres dans la théorie que l'on veut construire?

Caractérist.	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
Vocation	X			X	X	X		X						X					X	X	
Confiance en Soi		X								X			X			X	X				X
Auto-apprentissage	X							X						X						X	
Innovation	X			X				X												X	
Créativité							X		X		X				X			X			
Amour			X						X				X			X	X				X
Responsabilité		X		X	X	X	X				X				X			X	X		
Sensibilité	X			X				X												X	
Patience	X			X				X	X	X			X			X	X			X	X
Tolérance		X					X				X				X			X			
Compréhension			X	X	X	X	X				X		X		X	X	X	X	X		X
Relation				X	X	X													X		
Esprit d'équipe						X					X				X			X			

Tableau 44

Représentations des élèves-maîtres sur l'enseignant idéal

2. 3. Les représentations des Élèves-enfants

Si les représentations des élèves-maîtres sur l'enseignant idéal étaient notoirement de nature socio-affective, avec des qualités humaines évidentes, que penseront les élèves-enfants des Écoles Annexes de l'enseignant? Au début du Projet, lorsque ces questions ont été élaborées, les élèves ne se trouvaient pas encore à l'école: l'année scolaire proprement dit n'avait pas encore commencé. C'est pourquoi dans une première phase j'ai recouru à un livre tout à fait intéressant d'un pédagogue portugais, Nelson Mendes, recommandé d'ailleurs par un des formateurs: "A ti Professor, eu acuso!"[332] (À toi, enseignant, je t'accuse!), dans lequel il parle en tant qu'élève. Qu'est-ce que l'élève attend de l'enseignant?

332 MENDES, N. (s. d.). *A ti, Professor, eu acuso!* Lisboa: Básica Editora.

Voici quelques extraits que les Formateurs et moi-même avons discuté au cours des premières sessions de travail:

"*Je crois que tu dois être toujours et sans exception le-plus-joyeux, le-mieux-disposé, le-plus-heureux-et-joui, épanoui, joyeux-de-vocation, par le fait d'être avec moi, investissant ton quotidien dans ma (trans)formation et non le bourreau-triste (fâché) de ma (désin)formation.*"

"*Cela veut dire ceci: tu dois cesser d'être (d'urgence) un enseignant-timbre, répétiteur, qui grogne... qui veut tout-égal-à-tous et tous-égal-à-tout, et tous-à-un-modèle, mais modèle approuvé par qui vient de ce modèle (officiel), triste qui vient déjà régulièrement... de ce modèle, modèle de ce modèle, régulièrement modèle, modèle régulièrement et ainsi successivement. Amen!*"

"*Voilà: et si au lieu d'être un agent de police tu pensais à transférer cette mentalité-de-chien-de-combat à la mentalité-regimbeuse*

regimbeuse-de-curieuse

de-curieuse-de-la-vie

de-curieuse-de-moi

ne serait-il pour toi

et pour moi une sortie?

Je le crois!"

"*Ne transfère ton insécurité sur moi (ta hâte);*

Ne sois pas un enseignant fermé, défensif-et-malheureux (frustré) mais un homme-ouvert-et-simple, effronté-et-vivant, polémique de mon et de ton apprentissage;

Ne sois pas ma solution mais seulement (et à peine) une suggestion de vie, de quotidien, de familiarité, de joie;

Ne sois pas le manuel-unique mais seulement (et à peine) pré-texte pour-lier-conversation (avec moi), avec tous... ensemble;

Ne sois pas le modèle-patron mais seulement (et à peine) la motivation que je veuille avoir-tous-les-jours;

Ne sois pas jugement-de-valeur-absolue mais seulement (et à peine) un circuit récurrent (feed-back) joyeux-et-constructif, joyeux-ouvert-intelligent, lucidement authentique-et-libre... relatif;"

"*Enfin:*

Si tu réussis à être ambiance affective-et-libre;

Si tu réussis à être espace et temps pour moi;
Si tu réussis finalement à ne pas (trans)férer ton-insécurité à moi, ta-technique, ton-ignorance de la vie, des hommes, de toi;
Si tu réussis à ne pas avoir honte, rage, peur;
Si tu réussis à être joyeux-et-heureux avec moi, avec toi (avec tous);
Alors, oui! Tu seras sans doute
et sans faveur
un-homme
un-enseignant!"

Nos élèves-enfants pensent-ils de la même façon? Comment sommes-nous arrivés à leurs représentations? Comme nous le savons, nous avions trois classes d'élèves qui savaient déjà écrire et deux de la 1ère classe, pour lesquelles on ne pourrait pas recourir aux mêmes techniques. Les enquêtes faites par écrit par les élèves des classes 3, 4A et 4B ont été remplacées par des dialogues entre les enseignants et leurs élèves, individuellement, dans les classes 1A et 1B. D'autre part, nous avons demandé des compositions aux premiers, tandis que les derniers nous ont donné des dessins. Face à la question: "À ton avis, comment doit être un bon enseignant?", nous avons été confrontés à un grand nombre d'enfants qui le "voyaient" surtout comme quelqu'un qui "était un ami" et qui "expliquait bien la leçon"; enfin, celles-ci ont été les deux grandes catégories dans mon analyse de contenu, comme le montre le tableau suivant.

Classe de scolarité	Total d'élèves	Ceux qui considèrent que l'enseignant doit être un Ami	Ceux qui considèrent que l'enseignant doit expliquer bien
1A	19	17	4
1B	17	16	2
3	18	15	6
4A	20	16	6
4B	21	17	10

Tableau 45

Représentations des élèves-enfants (selon les classes de scolarité) sur l'enseignant idéal

Phase de scolarité	Total d'élèves	Ceux qui considèrent que l'enseignant doit être un Ami	Ceux qui considèrent que l'enseignant doit expliquer bien
1	54	48	12
2	41	33	16

Tableau 46

Représentations des élèves-enfants (selon les phases de scolarité) sur l'enseignant idéal

91,6% des petits enfants des 1ères classes, contre 88,8% des dernières considéraient important que l'enseignant soit "*ami des enfants*", "*ami des élèves*", "*bon*", "*bonne personne*", "*compréhensif*", "*sincère*", "*camarade*", "*compagnon*", "*folichon*", "*délicat*", "*doux*", "*attentif*", "*qui fait des promenades avec nous*", "*qui soigne bien les élèves*", "*qui les ne punit pas*", "*qui ait un sourire*", "*qui accompagne ses élèves*", "*qui dialogue avec nous*", "*qui étudie avec nous*", "*qui joue avec les élèves*", "*qui ne se fâche pas*"... Il faut aussi souligner que dans cette catégorie de contenu, personne (de 1A, 1B et 3) a mentionné des caractéristiques comme le "calme" ou la "patience", c'est-à-dire, ces élèves représentaient un enseignant qui aimait bien sa profession, qui aimait bien les enfants, qui aimait être avec eux. Curieusement, dans les deux classes de 4e (4A et 4B), de l'ensemble des réponses qui imaginaient un enseignant ami, 46,3% d'élèves le "voyait" ami, parce qu'il était calme, il était patient, il avait la patience de supporter les enfants.

La deuxième catégorie, de celui "qui explique bien la leçon" a été partagée par 6 élèves des 1ères classes (4 dans la classe 1A et 2 dans la classe 1B), tandis que les deux dernières atteignaient 22 élèves (6 élèves dans la classe 3, 6 élèves dans la classe 4A et 10 élèves dans la classe 4B). À mesure que les élèves avancent dans leur parcours scolaire, le souci d'avoir un enseignant "*qui enseigne bien*", "*qui explique bien ce qu'il faut faire*", "*qui explique à nouveau lorsque les élèves ne comprennent pas*", "*qui répète la leçon*", "*qui enseigne des choses nouvelles*", etc., croît dans l'esprit des élèves. Tout du moins, c'est la conclusion que l'on peut retirer de ce nombre de réponses limité de notre étude.

Plus tard, nous avons demandé des compositions aux élèves (des classes 3, 4A et 4B) sur le thème: "Et si j'étais enseignant..." Comme nous sommes en train de vérifier, l'idée était d'étalonner la question de l'enquête au travers d'une autre modalité. Il est intéressant de constater qu'à côté de descriptions de routines scolaires tout à fait liées à leur quotidien, une grande majorité s'imaginait dans un espace différent de ce qui leur était habituel. "*Je voudrais que mon école soit*

nouvelle et plus grande.", "*une école avec un jardin vert avec beaucoup d'arbres*", "*avec des escarpolettes et des toboggans*", "*un grand jardin avec de très jolies fleurs*", "*un lac avec des canards et des poissons*", "*une bibliothèque*", "*ils ont changé les tables, les armoires, les tableaux. Les rideaux et les paniers étaient nouveaux. Ils ont changé tout ce qu'ils pouvaient changer.*", "*Il y a du sable pour faire des châteaux.*", "*Il y a des petits oiseaux qui chantent.*"...

C'est facile de dégager aussi l'enseignant ami auquel on a déjà fait référence, avec des expressions telles que: "*Mon rêve serait que mes élèves aient de la chance quand ils seront grands*", "*Je voudrais que mes élèves soient très importants quand ils grandissent*", "*Je donnerai beaucoup d'affection et de caresses à mes élèves*", "*Je voudrais avoir peu d'élèves pour jouer avec eux*", "*J'adore jouer avec mes élèves*", "*Je vais au cinéma avec eux*", "*Je les emmènerais au parc*", "*Je leur lirais des histoires*" "*Je leur apprendrais à chanter*", "*Travailler sans amitié n'est pas travailler*", etc. Mais d'autre part, on a trouvé un élément nouveau. Le voilà. 35% des élèves qui savaient déjà écrire avaient découvert que l'enseignant avait un pouvoir sur les élèves qui leur plaisait; le pouvoir de faire passer quelques élèves et pas d'autres ("*Je disais que les uns étaient passés de classe et les autres non*); le pouvoir de leur retirer les plaisirs qu'ils le plus aiment ("*Lorsque la sonnette retentit, tout le monde devenait agité. Mais je disais: Vous n'allez pas en récréation!*", "*S'ils ne me respectent pas, ils ne vont pas aux Barreiros*"[333]); le pouvoir de les punir avec plus de travail ("*Je voudrais qu'ils me respectent, sinon ils écriront un mot cinquante fois* ", "*Celui qui n'a pas fait son travail devra doubler*"); le pouvoir de les punir même par la violence physique ("*S'ils ne m'obéissent pas, ils iront "manger*", "*Étudiez les tables, autrement je vous échaufferai vos petites mains!*", "*Je te donnerais une tape sur ton cul*"). Nous ne pouvons pas oublier la provenance sociale de ces élèves, pour lesquels la violence physique fait partie du quotidien. Il est probable qu'au moins au niveau de l'imagination et du rêve, ils voulaient se voir transformés en des êtres les plus forts, les plus capables, les plus puissants. Dans quelques cas, surtout dans les compositions qui ont suivi la forme de dialogue, les rôles étaient nettement renversés. "*Petite X* (le nom de l'enseignant), *tu ne sais pas ça ou ça?*"

En ce qui concerne les dessins des élèves des classes de 1e (1A et 1B) sur la même question, on peut dégager un aspect commun à 25 élèves (69%): l'enseignant était "vu" à côté de l'École, c'est-à-dire, hors de l'École. Entouré par les enfants qu'ils décrivaient bien comme "João", "Cândido", "Isidro" (les noms des élèves), l'enseignant était auprès d'arbres, sous un ciel bleu et un soleil merveilleux,

---

333 Le Stade Sportif de Madère où se déroulent des jeux et la fermeture du championnat annuel scolaire.

en récréation, pendant la leçon de gymnastique à l'air libre, allant au cinéma, jouant avec eux (expliquent les auteurs des dessins). Dans un des dessins qui représentaient l'enseignant seul, il était "vu" comme celui qui les attendait dans la classe. Dans un autre dessin (l'allée de la classe au théâtre), l'enseignant (plus grand) et les élèves ont été tous colorés de rose. Dans le dialogue pour l'explication du dessin, l'élève a dit à sa Maîtresse: "*Je voudrais voir l'enseignant et les élèves tous égaux.*" À titre d'exemple j'ajoute deux dessins dans l'Annexe 12.

Comme nous sommes en train de le constater, ces représentations des élèves ne pouvaient pas être négligés et devaient aussi constituer une source de réflexion et une base de travail pour la construction de notre théorie.

Si tu réussis à être joyeux-et-heureux avec moi, avec toi (avec tous);
Alors, oui! Tu seras sans doute
et sans faveur
un-homme
un-enseignant!"

3. Tenir compte de l'encadrement légal

Si nous sommes d'accord que notre Loi de Base du Système Éducatif est le texte normatif qui sert à guider l'éducation au Portugal, un projet pédagogique quel qu'il soit ne peut omettre l'univers d'intentions et la philosophie qui soustendent son discours. C'est pourquoi nous avons considéré que notre position et notre action auprès de la formation d'enseignants, devrait aussi tenir compte du profil de l'individu que le système éducatif est censé former. La formation des enseignants ici à Madère devra donc préparer des futurs enseignants, capables de développer dans leurs futurs élèves un profil déterminé, dans ce cas, ce qui est proposé par la Loi de Base. Or, la capacité de faire développer un profil déterminé dans une autre personne, passe, à notre avis, par la maîtrise de ce même profil chez soi-même. On ne peut pas donner ce qu'on n'a pas. Ce que nous voulons dire est que le profil du futur enseignant ne peut absolument pas être détaché du profil de l'individu qu'il devra préparer.

Dans la recherche d'un pallier commun qui pourrait aider à rompre les cocons dangereusement rassurants de chaque discipline, on a travaillé en équipe (les formateurs et moi-même) de manière à faire une lecture interprétative du profil d'individu, à partir de la Loi de Base, une fois qu'il n'est pas énoncé exactement dans ces termes. Ce groupe a "lu" la Loi de cette manière:

Le système éducatif est censé contribuer au développement plein et

harmonieux de la personnalité des individus ayant en vue un citoyen avec une identité nationale, dans le cadre de son intégration européenne et universaliste, de manière simultanée.

Du travail d'interprétation des principes légaux, nous sommes arrivés à certaines caractéristiques que le citoyen à former doit avoir, essayant de les justifier avec des idées-clés, ou des extraits de la Loi. À notre avis, ce citoyen devrait être...

Libre et Autonome

...parce qu'il doit jouir du droit à la différence, du respect pour sa personnalité et son projet individuel d'existence (Art.3. d.), il donne sa contribution au progrès de la société, en concordance avec ses intérêts, capacités et vocation (Art. 3.e.)

Responsable et Réfléchi

...parce qu'il doit être préparé à la réflexion consciente sur les valeurs spirituelles, esthétiques, morales et civiques (Art. 3. b.), et que la formation civique et morale lui est assurée (Art. 3. c.). Sa liberté est toujours une liberté responsable et consciente.

Solidaire et Démocratique

...puisqu'il est pluraliste, respecte les autres et ses idées, est ouvert au dialogue et à un libre échange d'opinions (Art. 2. 5.), reconnaît le droit à la différence, respecte d'autres personnalités et d'autres projets d'existence, valorise différents savoirs et cultures (Art. 3. d.)

Critique et Créatif

...puisqu'il apprend à faire le jugement du milieu social dans lequel il s'intègre (Art. 2. 5.). Il doit s'engager dans la transformation progressive de son milieu (Art. 2. 5.); la rupture avec le *status quo* passe par la créativité et l'innovation.

Homme de Travail et de Loisirs

...parce qu'il doit avoir une occupation socialement utile (Art. 3. f.). Sa capacité pour le travail et la vie active est censée se développer à partir d'une base solide de formation générale à laquelle est associée une formation spécifique (Art. 3. e.). Il utilise également son temps libre d'une façon créative (Art. 3. f.).

4. Vers une Théorie de la Personne

On a insisté régulièrement au long de ce travail sur l'avantage de la construction d'une théorie ajustée à notre "réalité", à notre désir de promotion de la personne chez nos futurs enseignants, qui ait à voir avec notre ici et maintenant et qui soit ressentie et partagée par ceux qui sont sur le terrain. C'est pourquoi on a recouru à un travail de recueil et d'analyse des représentations des professeurs-formateurs, des élèves-maîtres et des élèves-enfants que le Projet a essayé de comprendre. D'autre part, on a tenu compte de l'encadrement légal qui est censé évoquer les indices conceptuels qui déterminent les frontières de la théorie. Mais vouloir nous limiter seulement aux représentations de chacun, même lorsque conscientisées et confrontées à ceux d'autres partenaires de la Formation, vouloir nous limiter aux suggestions faites par la Loi, même si filtrées et travaillées à travers une lecture personnelle, serait, de notre avis, d'autant plus prétentieux qu'anti-scientifique. Sans négliger la valeur de ces constructions, il serait difficile de les considérer comme suffisantes et définitives. En fait, nous avons été longtemps tributaires d'un nombre élevé d'études et de recherches sérieuses et conduites avec rigueur dans les domaines de la psychologie, de la biologie, de la sociologie et de la psychosociologie, pour ne mentionner que ceux-là, qui valorisent la personne humaine. Il fallait alors tenir compte de ces domaines, les analyser, les discuter, en essayant d'en extraire des implications pour la formation des enseignants.

Dans un processus dialectique entre la théorie et la pratique, la pratique de formation des enseignants, déterminée par les conditions spécifiques de notre milieu pédagogique a été l'objet de réflexion et de débat à la lumière de quelques ensembles théoriques envisagés comme des termes de référence de son action. D'une autre côté, ces référents conceptuels ont également été source d'inspiration pour les expériences de formation que l'on cherchait à mettre en pratique. Si nous reprenons les objectifs spécifiques du Projet, on peut dire qu'on voulait essentiellement

Réfléchir sur la pratique de la formation.

Connaître quelques modèles de formation des enseignants.

Reconnaître le fondement théorique sous-jacent à la pratique de formation.

Dégager les besoins de formation.

pour Conscientiser le profil désirable/désiré de l'enseignant

et Promouvoir le développement de l'élève-maître en tant que personne.

La méta-analyse des référents théoriques déjà existants a donc joué un rôle très important dans notre Projet. Un panorama global (jamais exhaustif) des diverses théories personnalistes à partir desquelles notre instrument de mesure est sorti, fut présenté et analysé au travers des textes originaux des auteurs, d'expositions verbales ou de textes-synthèses élaborés par moi. D'autres textes à propos de l'objet de discussion ont aussi été apportés ou suggérés par les formateurs qui ont participé au Projet. Bien que les textes étaient préalablement distribués aux participants, avec au minimum une semaine d'avance, la méthodologie utilisée pour l'exploration des référents théoriques, dans les sessions de travail elles-mêmes, a suivi des modalités diverses: ou bien la discussion procédait de façon générale autour d'une question d'analyse, ou bien la discussion était suscitée par la lecture orale d'un des participants, silencieusement accompagnée par les autres, qui à la fin de chaque paragraphe ou chaque bloc d'information pouvaient poser des questions ou simplement faire des commentaires. On a essayé d'extraire le maximum d'implications ayant en vue une méthodologie nouvelle de formation d'enseignants, à la mesure de nos possibilités. D'autre part, ils avaient l'opportunité de partager et de se confronter leurs stratégies d'enseignement et de formation en classe inspirées des théories analysées.

J'ai attentivement accompagné ces tentatives successives de rapprochement entre la théorie et la pratique de manière à extraire comment chaque discipline avait "lu" les théories présentées, les avait appliquées et comment on pouvait contribuer à la construction des nouveaux principes organisateurs de l'action dans la formation des enseignants.

Comme nous le dit le compte-rendu de la première session de travail: "*...la question a été posée de savoir si la théorie est de la responsabilité de la chercheuse, une fois qu'elle se dit porteuse d'une ébauche de théorie, ou si cette théorie devrait être construite par l'équipe... La chercheuse ne veut pas s'effacer ni démissionner de son rôle de théoricienne (théoricienne-praticienne), puisqu'elle porte déjà une option qui sera affinée, réformulée et reconstruite à partir du rôle participatif des praticiens. Elle croit que de la confluence des forces, sortira une théorie qui sera la nôtre, délimitée par une série de circonstances qui sont les nôtres, ici et maintenant. À propos de la maîtrise ou non de la théorie par les Professeurs, au moment du départ, afin de la mettre en pratique, on a admis que cette situation n'est pas une situation strictement expérimentale. En tant que recherche-action, l'objectif se centre plutôt sur la construction dynamique de la théorie tout au long de l'année scolaire.*"

4. 1. Non à l'individu de la boîte-noire

4.1.1. Fondements théoriques

Nous sommes partis d'une pratique de formation d'enseignants qui est installée depuis longtemps dans nos systèmes de formation afin d'isoler, au départ d'une discussion de ses fondements théoriques, ce qui ne s'adapte pas à notre schéma de valorisation de la personne humaine. Ce fut le debut par la négation.

Fondée par John Watson (1878-1950), la psychologie du comportement ou behaviorisme est l'un des principaux courants de la psychologie moderne. S'inspirant des travaux de Ivan Pavlov sur le réflexe conditionné, il a publié en 1913 un article qui a fait école, "La psychologie comme le behaviorisme la voit". Cette réflexion a été fondée sur des études sur le comportement animal et la mise en rapport de celui-ci avec les comportements humains. Comme il nous le dit: "Le behaviorisme, comme je m'efforçais de le développer dans mes leçons en Colombie en 1912 et dans mes premiers écrits, était une tentative de faire une chose: d'appliquer à l'étude expérimentale de l'homme le même genre de méthode et le même vocabulaire descriptif que nombre de chercheurs ont estimé avantageux dans l'étude des animaux inférieurs à l'homme."[334] La différence entre le comportement de l'homme et celui de l'animal était de leur avis une différence de complexité et non une différence de nature. L'objet de la psychologie ne pouvait dès lors pas être les faits de conscience qui se produisent dans la "boîte noire" que constitue le cerveau et dont on ignore tout. Son objet d'étude serait donc tout ce qui est rigoureusement observable dans le comportement humain, c'est-à-dire, nos actes et nos paroles.

Comme nous le savons, ce type d'approche comportementaliste est essentiellement né du besoin de l'affirmation de la psychologie au niveau scientifique, sur pied d'égalité avec d'autres sciences expérimentales. En effet, c'est à cause des physiologistes du 19e siècle[335] que l'introspection telle qu'elle était

---

334 WATSON, J. B. (1914). p. 318.

335 Bell et Müller ont étudié le fonctionnement de la vision et l'audition dans le cadre du système nerveux. W. Wundt (1832-1920) est passé de la médecine à la physiologie et de celle-ci à la psychologie. Nonobstant le recours à l'introspection, beaucoup d'étudiants qui sont passés par son laboratoire de psychologie à Leipzig (le premier laboratoire psychologique de l'histoire moderne) se sont consacrés à l'étude du comportement observable en des personnes et animaux. M. Hall (1790-1857) a découvert la base neurologique du comportement réflexe. P. Flourens (1794-1867) a démontré les différentes parties du système nerveux. C'est lui aussi qui a fait avancer l'idée

soutenue à ce temps-là, avait perdu sa crédibilité, le foyer d'attention passant alors à ce qui était publiquement observable. J. Watson a aussi essayé d'expurger de la psychologie toute sorte de concept ayant trait à l'esprit, dans une tentative de rapprochement à la physique et à la chimie. "Pensée", "propos", "état mental", "satisfaction" et "insatisfaction" constituaient des exemples de concepts non passibles d'être scientifiques. Le but de la recherche psychologique était de prédire la réponse à un stimulus donné et, inversement de déterminer la nature d'un stimulus à partir de la réponse. Le comportement humain est apparu, de cette façon, commandé par un ensemble complexe de stimuli, étant alors défini par la façon dont l'individu réagissait à son environnement ou s'adaptait à une situation.

Dans ce contexte méthodologique imposé par les principes mécanicistes du conditionnement S->R (stimulus>réponse), l'apprentissage ne peut être envisagé qu'en tant que synonyme de changement de comportement. Les stimuli sont considérés comme les causes de l'apprentissage, c'est-à-dire, les facteurs de l'environnement qui, agissant sur l'organisme, lui fait émettre une certaine réponse ou, du moins, augmente la probabilité qu'il émette une réponse d'un certain type; les réponses, d'autre part, sont les effets, les réactions physiques de l'organisme à une stimulation interne ou externe. Or les théoriciens contemporains du conditionnement S->R n'ont pas cessé de contempler le comportement en soi, observable, prévisible, continuant à l'expliquer en termes mécanicistes et déterministes.

Il faut cependant souligner le principe qui est sous-jacent à ce système psychologique et qui s'enracine dans la conception d'un monde physique gouverné par des lois naturelles. C'est pourquoi dans un contexte de séquences rigoureusement inexorables de cause-effet censées régir l'univers, un événement quel qu'il soit est "déterminé" par d'autres qui le précèdent. Le monde a une existence propre, indépendamment de celui qui l'observe. Ce que l'être humain expérimente à travers les sens, existe donc de *per se*. Ce qui paraît est. C'est ce qui apparaît. Enfin, pour que quelque chose soit déclarée réelle ou significative elle doit être soumise à une étude objective, doit être observée par moi et par les autres. D'autre part, si elle existe, elle existe dans une certaine quantité et c'est cette quantité qui permet sa mesure.

---

d'application à l'homme des conclusions retirées de l'expérimentation animale. Sont célèbres les expériences de conditionnement du physiologiste russe I. Pavlov (1849-1936) avec ses chiens tout comme celles de l'américain E. Thorndike (1874-1947) avec ses chats, à partir desquelles ont été déduites les fameuses "lois de l'apprentissage".

De cette façon, la cause et l'effet sont considérés psychologiquement en termes de stimulus et de réponse (stimulus physique et réponse organique). Hans Aebli explique l'apprentissage par le vécu d'une expérience (une situation-stimulus) qui imprime dans l'organisme psychique un "trait", un "résidu" qui se manifeste par un changement dans le comportement ultérieur. C'est à dire que l'individu *A*, caractérisé par le comportement *a*, vit une expérience qui laisse un trait dans son organisme psychique. Ce trait modifie le comportement *a* qui se transforme dans un comportement *a'*. L'individu *A*, caractérisé par une nouvelle compétence, est modifié dans ses capacités adaptatives et se transforme dans un individu *A'*. Dans cette perspective, l'éducation représente une longue série de modifications comportementales cumulatives qui réorganisent l'ensemble des comportements antérieurs en fonction des stimuli exercés sur l'organisme.

Ce type d'analyse justifie les comportements des personnes à travers les circonstances environnantes qui en termes éducatifs doivent être créées par les éducateurs (les parents, les enseignants, les adultes, ...). Leur tâche sera, donc, organiser les contingences de renforcement d'un comportement désirable. Tandis que le conditionnement classique est basé sur le principe d'adhésion d'un stimulus à une certaine réponse de telle façon que quand on ravive le stimulus on déclenche la réponse, Burrhus Frederik Skinner (1904-1991) introduit le concept de renforcement, comme un type spécial de conditionnement (instrumentalisé ou opérant) *a posteriori*, par la réduction ou satisfaction d'un besoin ou par la présentation d'un stimulus, basé dans ce cas sur le principe du *feed-back* (rétro-alimentation) qui augmente la probabilité de réponses futures du type de celle que l'organisme avait émise immédiatement avant la satisfaction de ce besoin. Le besoin peut être entendu en tant qu'exigence biologique, primaire, qui a rapport avec l'alimentation, le sexe, l'évitement de la douleur,..., de même il peut être envisagé comme s'il était de "haut niveau", secondaire, comme un besoin de sécurité, de reconnaissance ou de réalisation personnelle. "Enfin, tout comportement humain... doit être expliqué en termes de contingences phylogénétiques de survie qui ont produit l'être humain comme espèce et de contingences de renforcement qui l'ont produit en tant qu'un individu."[336]

C'est le conditionnement opérant de B. Skinner qui va fonder la méthodologie des machines à enseigner et ensuite de l'enseignement programmé basé fondamentalement sur le principe selon lequel le tout est la somme des parties puisque, de la même façon qu'il admet que les objectifs les plus complexes d'apprentissage peuvent être décomposés en leurs éléments les plus simples,

---

336 SKINNER, B. F. (1969). p. 297.

passibles d'être renforcés l'un par l'un, il accepte aussi que l'acquisition progressive et ordonnée de ces petites unités de comportement permet d'accéder au tout. Il devient possible, de cette manière, de prédire et de contrôler scientifiquement le comportement de chaque organisme, de façon individuelle. Parce que la science, de l'avis de cet auteur, est "plus qu'un ensemble d'attitudes. Elle est une recherche d'ordre, des uniformités, des relations parmi les événements de la nature qui obéissent à des lois. Elle commence, comme nous le faisons tous, par observer des épisodes simples, mais passe rapidement à la règle générale, à la loi scientifique."[337] Si la fonction de la science est de découvrir l'ordre qui existe dans la nature, de découvrir les lois qui gouvernent le monde qui nous entoure, la fonction de la psychologie sera de découvrir l'ordre qui préside au comportement humain de façon à augmenter le contrôle des variables qui le causent. "Nous sommes préoccupés, pourtant, par les causes du comportement humain. On veut savoir pourquoi l'être humain se comporte de telle ou telle manière. Toute condition ou tout événement qui démontre avoir un effet sur le comportement doit être considéré. Découvrant et analysant ces causes, on peut prédire des comportements; dans la même mesure qu'on peut les manipuler, on peut les contrôler."[338]

Il va de soi que ce type de considérations présuppose une conception de l'Homme, de sa nature fondamentale, de sa relation avec le milieu... Que pense-t-on de sa nature morale? Est-il fondamentalement mauvais, probablement par la voie du péché originel, auquel cas il faut exercer une action qui relève de la discipline mentale? Ou est-il, par contre, fondamentalement bon, en concordance avec les théories de la croissance naturelle, selon l'orientation de l'éducation négative rousseauiste, qui s'engagent dans la non-interférence externe ayant en vue la révélation naturelle de la personnalité qui est toujours bonne? Or, l'être humain est envisagé par les behavioristes surtout comme un organisme vivant comme les autres, doté d'un mécanisme d'auto-manutention. Ils affirment que "l'essence de la machine humaine est le système de récepteurs (les organes des sens), de conducteurs (les neurones), d'organes de commandement (le cerveau et la colonne vertébrale) et d'agents (les muscles) liés aux leviers (les os) - au delà, bien sûr, des organes d'alimentation et de contrôle comme l'estomac et les glandes."[339] Il va de soi donc qu'aucun concept mental ne signifie rien, de la même manière que toute considération sur sa nature morale devient irrelevant. L'homme ne naît ni bon ni mauvais. Il est neutre. Et en ce qui concerne la nature de l'action humaine, l'homme

---

337 SKINNER, B. F. (1953). p.128.

338 SKINNER, B. F. (1953). p. 129.

339 BIGGE, M. L. (1977). p. 59.

est-il fondamentalement actif, c'est-à-dire, est-ce que sa nature psychologique a une origine interne? Est-ce que toute sa force personnelle vient de son intérieur, du dedans? Ou est-il vrai que cette nature est déterminée par le milieu où il se trouve, étant donc essentiellement un jouet passif des forces externes? Et pourquoi est-ce que cette nature psychologique ne vient pas de l'interaction de l'individu avec le milieu?

Le fait d'affirmer que "l'être humain est un organisme biologique avec une histoire de comportement conditionné,"[340] présuppose que le comportement de l'être humain est déterminé par l'environnement, et qu'il est fondamentalement de nature passive parce que toutes les actions humaines sont des réactions séquentielles à des stimuli internes ou externes. D'autre part, en rejetant l'étude des variables intermédiaires, les behavioristes envisagent l'être humain comme un organisme vide. Il ne devient pas nécessaire de chercher l'explication dans un comportement à l'intérieur de l'organisme: l'étude de l'expérience intérieure personnelle de l'homme n'a pas d'intérêt pour cette psychologie scientifique. Au fond, cette partie intérieure de l'homme est seulement un substitut pré-scientifique des causes externes du comportement; tout au plus, "une science adéquate du comportement doit considérer les événements qui ont lieu à l'intérieur de l'organisme, non pas comme des médiateurs physiologiques du comportement, mais comme une partie du comportement lui-même."[341] Sans aucun doute que pour les behavioristes toute l'activité humaine se réduit au couple stimulus-réponse, si complexe soit-il.

4.1.2. La formation des enseignants par la négation de quelques principes

Faisant le transfert au domaine de la Formation des Enseignants, voyons comment ces principes de nature psychologique ont inspiré de nombreux programmes de formation. Ce fut le cas, par exemple, des modèles de Formation par "compétences", ou par "*skills*", soutenus par la recherche sur l'enseignement pendant les années 50 aux États-Unis de l'Amérique. Mais déjà en 1910, E. C. Elliott (Université du Wisconsin) avait proposé un "*Provisional Plan for the measure of merit of teachers*" tourné vers la vérification en termes d'efficacité qui servait d'aide aux enseignants eux-mêmes. Tous ces modèles avaient comme principe la nécessité de déterminer préalablement les comportements idéaux des

340 BIGGE, M. L. (1977). p. 67.

341 SKINNER, (1969). p. 228.

enseignants afin de provoquer les réponses désirées à partir de situations-stimuli. Anderson et d'autres (1945, 1946), Withall (1949), Medley et Mitzel (1958) sont des exemples de quelques pionniers de l'analyse des comportements d'enseignement en termes comportementaux. Dans cette phase, plutôt que promouvoir directement la formation et le développement de l'enseignant, leur préoccupation était de connaître l'acte d'enseignement entendu comme "toute influence interpersonnelle qui vise à modifier la façon comment les autres peuvent se comporter ou se comporteront."

La recherche a essayé alors d'identifier les comportements des enseignants considérés comme les plus efficaces dans la salle de classe pour déterminer les effets qu'ils produisent sur l'évolution des élèves. On a sélectionné des classes considérées équivalentes en termes de résultats scolaires qui ont été confiées à des enseignants ayant des comportements différents, des caractéristiques différentes ou des méthodes différentes, afin de diviser s'il y avait des différences significatives entre les apprentissages des élèves. En effet, l'idée était de trouver une variable qui pourrait s'appliquer à tous les types d'enseignement, à tous les objectifs, à tous les contenus, élèves et niveaux de scolarité. Ce variable serait le "critère d'efficacité enseignante".

Ceci constitue la phase de prolifération des instruments d'observation. Nonobstant les nombreux modèles et expériences, comme nous pouvons le constater à travers les révisions d'études de Gage (1963), de Flanders (1969), de Simon et Boyer (1974), on n'a pas abouti à une conclusion satisfaisante et consensuelle. Ryans (1960) a construit une liste de 50 caractéristiques des enseignants: 25 avec un comportement efficace et 25 autres avec un comportement inefficace. Spaulding (1967) a consacré sa recherche aux dimensions affectives et psychomotrices. Galloway (1968) a étudié le comportement non-verbal... La difficulté de diviser le critère global qui mesurait l'efficacité des enseignants a mené Gage à défendre le concept de "micro-critères" d'efficacité. Quand en 1963, le *Stanford Centre for Research and Development in Teaching* a adopté un point de vue similaire à celui de Gage, D. Allen et K. Ryan ont commencé à analyser le processus d'enseignement en ses composantes réduites qu'ils ont appelées "*technical skills*". Ces "dextérités techniques" seraient, d'après E. Blanco Fernandez, ce qui constitue les procédures idéales que les enseignants devraient mettre en œuvre dans la salle de classe. Par conséquent, leur acquisition devait être objet de formation.

Le centre d'attention passait donc de l'analyse de l'acte d'enseignement à la formation de ce même acte de l'enseignement, à travers la pratique de comportements et de compétences caractéristiques du "bon enseignant" ou de l'"enseignant efficace". Pour cet auteur espagnol, ce sont tous les modes de

comportement pédagogique qui se révèlent efficaces dans la poursuite de certains objectifs et qui, une fois exercés (à travers la Formation des Enseignants par Compétences, "Performance-or Competency-Based Teacher Education", soit P/CBTE), sont appliqués par l'enseignant en tant que réponse automatique aux situations qui se présentent à lui.

La Formation des Enseignants, de ce point de vue, est censée être développée de façon efficace, ce qui signifie répondre avec la plus grande rentabilité de temps et d'effectifs à un plus grand nombre d'objectifs préalablement acceptés comme désirables. Dotée d'une composante normative extrêmement importante, elle formule des recommandations pour diriger son action et est prescriptive en vue de cette intervention. Selon M. Bunge, la règle technique d'intervention dans la réalité serait la suivante: "S'il faut réussir *y* au moment *t* avec la probabilité *p*, il faut alors faire *x* au moment *t*".[342] C'est le schème technologique de l'enseignement comme paradigme pour rationaliser l'action. Une fois un objectif fixé, le technologue prévoit les moyens pour y arriver en faisant le "dessin de l'instruction", c'est-à-dire, il établit une relation moyens-buts, dont toutes les étapes sont soigneusement ordonnées.

Des programmes complets de "*training*" ont ainsi été développés lesquels, après avoir été emballés, ont été envoyés aux diverses institutions de Formation des Enseignants. Ce sont ces mini, micromodules de pratique simulée qui constituent ce qui s'appelle le micro-enseignement. Ces leçons commencent d'habitude avec une première partie de "*This-is-how*", suivie d'une phase de "*Now-you-do-it*", et terminant avec le *feed-back* immédiat "*This-is-how-you-did-it*" lequel, à son tour, conduit l'enseignant apprenant à une autre série d'exercices. Comme nous le constatons, l'objectif est ici un changement comportemental, un enseignement de précision, dans lequel l'enseignant est programmé en termes d'objectifs comportementaux, faisant usage de ressources technologiques. L'utilisation de modules et de la technologie éducative, le recours à des systèmes d'appui et d'orientation laissent aussi entrevoir une approche de type individualisé dans la Formation des Enseignants.

Cependant, l'idée continue à être la même: Il est possible de décomposer le tout en parties, il est possible de décomposer l'intervention de l'enseignant dans la salle de classe en des unités très petites; dans un échantillon temporel (*time sample*) de 5 minutes, par exemple, s'inscrivent d'autres sous-unités qui sont déterminées par une certaine période de temps au cours duquel on attend que se

---

342 BUNGE, M. (1976). p. 684.

produise un fait caractéristique d'un comportement. N. Flanders[343] suggère une annotation de 3 en 3 secondes, tandis que D. M. Medley et H. E. Mitzel[344] fixent le maximum de cette unité à 5 secondes. Quand les sous-unités sont "naturelles", elles ont trait à la direction du discours verbal (vers un interlocuteur en particulier, vers un groupe déterminé, vers la classe entière), ou du rapport avec le but de leur intervention (d'organiser la classe ou de donner des informations, par exemple). Pour G. Landsheere,[345] le profil de l'enseignant dans la salle de classe ou mieux encore, le "tout" est déterminé à partir du poids relatif de 9 catégories d'enseignement: l'*Organisation*, l'*Imposition*, le *Développement*, la *Personnalisation*, le *Feed-back positif*, le *Feed-back négatif*, la *Concrétisation*, l'*Affectivité positive* et l'*Affectivité négative*) dédoublées en sous-catégories, les fonctions, qui sont à leur tour multipliées à nouveau en modes, comme nous pouvons le constater à travers l'exemple suivant en ce qui concerne la première catégorie:

I. FONCTIONS D'ORGANISATION - CATÉGORIE

1) Règle la participation des élèves - fonction
a) Règle fermée - mode
b) Règle globale - mode
c) Règle démocratique - mode
d) Règle ouverte - mode
e) Règle neutre - mode
f) Règle selon un critère explicite - mode
2) Organise les mouvements des élèves dans la classe - fonction
a) Donne indications sur les déplacements - mode
b) Autorise un déplacement sollicité par l'élève - mode
c) Refuse un déplacement sollicité par l'élève - mode
d) Refuse un déplacement sollicité par l'élève avec justification (critère explicite) - mode
e) Réalise lui-même le déplacement - mode
3) Ordonne - fonction
a) Établit des normes de travail - mode
b) Indique l'ordre, la séquence de tâches à réaliser - mode
c) Contrôle d'une façon neutre la progression et la compréhension - mode
4) Coupe une situation de conflit ou de compétence - fonction
a) Résout le conflit -mode
b) Invite les élèves à résoudre les conflits par eux-mêmes -mode

---

343 Cf. FLANDERS, N. A. (1977).

344 Cf. MEDLEY, D. M., et MITZEL, H. E. (1958).

345 Cf. LANDSHEERE, G. (1977).

Sous-jacente à ce type d'observation est la méthodologie de reconstitution du tout, à partir des parties, le tout étant compris comme le climat de la salle de classe, le profil de l'enseignant ou un autre aspect quel qu'il soit. Il est tout aussi possible de décomposer le tout en parties que de reconstituer le tout à partir des parties. La reconstitution se fait par l'enregistrement de tous les comportements qui ont lieu dans la salle de classe, c'est-à-dire, les interactions verbales et non-verbales maintenant possible grâce à la vidéo, ou seulement les interactions verbales par le magnétophone; ces comportements doivent donc être franchement observables et mesurables. Ensuite, la transcription est faite *in extenso* à partir des enregistrements recueillis à l'aide de ces auxiliaires audio(-visuels). Une fois les règles d'analyse bien connues , on passe à un travail minutieux de codification des leçons (ou une de leurs parties). À partir de la comptabilisation du nombre d'interventions en chacun des niveaux d'analyse (catégorie et sous-catégories) on établit le profil global d'une certaine situation. Comme nous sommes en train de le constater, dans ce type d'approche, existe le présupposé que l'efficacité de l'enseignant se mesure à partir de la somme d'une série de petits événements déjà connus préalablement.

Cependant, en tant que partisans d'une théorie qui valorise la personne, nous avons essayé de nous dissocier des principes d'ordre épistémologique et philosophique de la psychologie behavioriste. Malgré toutes les contributions à la formation pratique de "bons enseignants", avec des techniques qu'on ne peut pas rejeter telles que l'analyse individuelle de l'acte d'enseignement ou le renforcement des comportements considérés comme désirables, la tâche du formateur ne se réduit pas, à notre avis, à l'organisation des contingences de renforcement d'un comportement désiré. Le sujet en formation n'est pas du tout psychologiquement passif, sans intériorité personnelle. Au contraire de ce que cette théorie nous révèle, nous sommes d'avis qu'il n'existe pas simplement une différence de complexité entre l'homme et l'animal, mais une différence de nature.

Ce que nous mettons en cause est la minimisation du rôle du cerveau, considéré comme un simple organe de connexion stimulus-réponse auquel on ne reconnaît pas d'activité autonome. Nous pensons, au contraire, que la personne à former n'est pas l'individu de la boîte-noire. C'est pourquoi "pensée", "propos", "état mental", "satisfaction", "insatisfaction", ici envisagés avec méfiance, sont des termes qui sont rentrés dans notre vocabulaire de formation sans aucun problème. On peut même recourir à des stratégies qui, en termes de surface, coïncident avec celles proposées par un micro-enseignement, par exemple. Ce qui va les différencier c'est une option de fond, qui se refuse à soumettre l'élève-maître à des exercices automatisants, sans aucune signification pour lui-même. Comme nous le dit A. W. Combs, "avec un tel système de pensée, il n'y a pas de lieu pour des

inputs nouveaux, pour l'expérimentation, pour la recherche d'alternatives, auto-exploration ou découverte personnelle."[346]

4. 2. Une Personne en tant que totalité organisée

4.2.1. Fondements théoriques

Nous pensons que cet autre type de perspective vis-à-vis de l'apprentissage se base tout à fait sur le concept germanique de *Gestalt*, initialement développé par Max Wertheimer (1880-1943), Kurt Koffka (1886-1941), Wolfgang Köhler (1887-1967) et Kurt Lewin (1890-1947), tous émigrés, à la suite de l'implantation du régime hitlérien, aux États-Unis où ils ont approfondi leurs positions psychologiques. De traduction difficile, ce concept évoque la "configuration" d'un tout organisé, au lieu d'un ensemble, au lieu d'une simple addition de parties. Née au sein de la réflexion phénoménologique sur le "vécu", nous avions déjà trouvé cette notion de prévalence de la totalité sur les parties constituantes dans la Grèce antique pré-socratique. On trouve aussi chez Ernst Mach (1833-1916) qui, sans considérer qu'il y aurait une coïncidence entre le monde physique et le monde psychologique, conseillait de tenir compte d'un autre type de sensations non-physiques qu'il appelait sensations de relation.[347] Christian von Ehrenfels aussi (1859-1932) avait déjà fait appel aux qualités qui apparaissent dans la perception quelle qu'elle soit et qui outrepassent les paramètres physiques sentis, c'est-à-dire, les *Gestaltqualitäten*.

Réagissant contre l'aspect trop fragmentaire et en même temps élémentaire des expériences du Laboratoire de Psychologie Expérimentale de Wundt qui étudiaient encore de manière routinière les phénomènes psychiques dits "inférieurs" (sensations, relations entre celles-ci et l'intensité des stimuli, temps de réaction, etc.), les trois jeunes Assistants de l'Institut de Psychologie de l'Université de Frankfurt, Wertheimer, Koffka et Köhler, ont réalisé des expériences déterminantes ayant trait à la perception chez les animaux et les hommes, "en adoptant une nouvelle perspective méthodologique et explicative: la description et l'explication structurales du monde phénoménal, c'est-à-dire, des *systèmes de stimulation* comme nous les voyons, les entendons et les sentons, en bref, comme nous les percevons

---

346 COMBS, A. W., BLUME, R., NEWMAN, A. J. et WASS, H. L. (1974). p.169.

347 Pensons à trois points sur une feuille de papier qui nous suggèrent un triangle; ce n'est pas chaque point *per se* qui évoque ce triangle, mais la relation entre les points.

ou comme ils nous affectent dans notre action".[348] De cette manière, les relations réciproques et dynamiques entre les divers éléments d'un système de stimuli (un tableau, un paysage, une mélodie...) configureraient, de leur avis, une forme, une *gestalt*.

Wertheimer a fait des recherches sur le problème de la perception du mouvement, avec Köhler et Koffka comme premiers sujets d'expérimentation. Avec l'appui de l'estrosboscope,[349] il a abouti à la conclusion selon laquelle la perception ne pouvait pas être envisagée comme une simple relation entre les propriétés physiques d'un objet et leur réception au niveau du cerveau. La publication des résultats de ces expériences en 1912, a constitué, de même que le manifeste de Watson sur la "révolution behavioriste" un an plus tard, une attaque critique de la psychologie élémentariste et associationniste des "contenus et des états de la conscience". C'est Wertheimer le créateur des célèbres "lois" de la perception. La loi fondamentale de la "prégnance" nous dit que, si l'individu expérimente pour la première fois un champ perceptif désorganisé, il tend à lui imposer un certain ordre, c'est-à-dire, son organisation psychologique tend à se mouvoir vers la *gestalt* légitime, porteuse de propriétés telles que la régularité, la simplicité, la stabilité, etc. Cet ordre est cependant prévisible par les autres lois de la perception: de la "similarité", de la "clôture", de la "bonne continuité", du "destin commun"[350].

D'autre part, une figure, une *gestalt*, peut seulement être perçue comme située sur un fond, un contexte ou "background", un ensemble indifférencié de stimuli, autrement dit, un objet, une chose, quelle qu'elle soit est toujours située parmi d'autres choses: elle fait partie d'un champ. Donc, un élément change de signification selon qu'il est placé dans tel ou tel champ;[351] la même image dans un tableau différent ne semble pas semblable à elle-même. Cela veut dire que la valeur de chaque élément est déterminée par sa participation à l'ensemble. Une fois intégrée, elle n'existe que par le rôle qu'elle y joue (une tache de couleur peut modifier complètement le sens d'un tableau); quand déplacée de l'ensemble, elle amène celui-ci à se modifier aussi. "On peut dire que la perception est une interaction dynamique entre des figures différentes et entre la figure et ses éléments

---

348 ABREU, M. V. (1975). p. IIB/57.

349 Appareil qui permet d'observer des objets animés d'un mouvement périodique très rapide, donnant l'impression d'être en repos ou d'être animés d'un mouvement très lent.

350 Cf. WERTHEIMER, M. (1938)..

351 La totalité des objets visibles dans une situation déterminée engendre la notion de champ visuel.

fondamentaux. Tout l'ordre expérimenté dans l'espace est une vraie représentation de l'ordre qui correspond à l'essence du contexte dynamique des processus physiologiques."[352]

Pour ces Gestaltistes, l'observateur donne toujours aux objets physiques de sa perception une forme déterminée, une configuration ou signification. Comme nous sommes en train de le constater, les apparences subjectives deviennent le nouveau centre d'intérêt, par opposition à la réalité objective préconisée par les behavioristes contemporains. Dans une première phase, abandonnée par la suite, on a admis le caractère inné de cette nouvelle théorie, dans la mesure où on préconisait que les formes n'étaient pas apprises, puisqu'elles avaient une existence propre immédiatement à partir du premier niveau de perception. L'objet perçu était déjà une forme. De cette manière, le monde contenait des *gestalten*, contenait des formes dans son organisation, la perception qu'on en avait étant structurée par la manière dont notre cerveau était organisé. L'idée de base était que les événements cérébraux avaient déjà une structure semblable (isomorphique) à celle de l'expérience perceptive.

Cette hypothèse évoquait toutefois la thèse de l' "activité de l'esprit" que Von Ehrenfels avait déjà essayé d'aborder pour l'explication du processus cognitif; perçue comme un assaut contre la psychologie de ce temps-là qui essayait à tout prix de s'affirmer dans le domaine des sciences, elle est mise à part et on commence à envisager la "forme" comme une donnée immédiate, une réalité objective qui devait, en tant qu'elle-même, être étudié scientifiquement. Ces psychologues tendent, de cette manière, à surpasser l'observation particulière, ou la pure interprétation singulière d'un phénomène, pour admettre la généralisation des "formes", non comme des cas particuliers au sein des phénomènes perceptifs, mais comme des entités qui servent à l'explication en psychologie. C'est la défense de la scientifisation objective de la psychologie qui les fait distinguer entre les faits généraux de la perception et les effets purement subjectifs et idiosyncrasiques.

Koffka a recouru aux mêmes lois fondamentales de la perception pour répondre à la question: "Pourquoi les choses apparaissent-elles comme nous les percevons?" Ignorant, de la même façon, l'idée de qu'on perçoit le monde à travers les sensations basées sur l'expérience passée, il a émis deux hypothèses[353] d'explication: ou les choses nous semblent comme cela, à cause des processus

---

352 KÖHLER, W. (1929). p. 55.

353 Explicitées dans KOFFKA, K. (1931), et reprises plus tard dans KOFFKA, K. (1935).

centraux d'organisation cérébrale, la *gestalt* résultant alors de la manière dont nos centres et nos récepteurs nerveux reçoivent les informations sensorielles; ou à cause de la relativité des stimuli, basée sur le principe de l'intensité relative, au lieu de l'intensité absolue de ces mêmes stimuli, par rapport à la couleur, la grandeur, la vitesse, etc. De toute façon, cette nouvelle théorie a eu un effet profond au sein de la communauté psychologique américaine, imprégnée encore des principes associationnistes qui préconisaient qu'un objet de perception était composé d'un ensemble d'éléments de sensation, groupés par association (l'hypothèse du "faisceau" de sensations).

Mais la notion de *gestalt* gagne une autre dimension à partir des recherches de Köhler, réalisées à l'île de Ténériffe, aux Canaries, de 1913 à 1917, avec des observations sur les comportements des singes et des chimpanzés.[354] La *Gestalt* intervient dès lors à un niveau plus élevé, au niveau de la compréhension et de la résolution de problèmes. Comment est-ce que ce psychologue explique la résolution d'un problème par le singe, quand celui-ci veut atteindre les bananes éloignées de lui par l'interposition d'un obstacle, par exemple? Il considère que c'est par un processus d'*insight,* c'est-à-dire, par un bref éclair de compréhension de la situation, celui-ci étant représenté dans sa structure et non comme des objets empilés. Il y a, donc, la perception des relations entre les objets (Sultan, le chimpanzé, "voit" les bâtons et les boîtes comme des instruments, comme des moyens d'arriver aux bananes) et non la perception seulement des objets *per se*. Au lieu du tâtonnement aveugle défendu en même temps par Thorndike (le procédé de la tentative et de l'erreur), Köhler contre-pose une perception intelligente, qui donne lieu à l'activité créatrice. C'est cette idée du "sens", de la "signification", du "pourquoi" et du "en vue de quoi" qui rédimensionne le rôle du sujet d'apprentissage, puisqu'elle lui donne la capacité de définir la fin qu'il veut atteindre et de structurer son apprentissage en fonction de cette fin. La situation problématique est perçue, dans ce cas, comme une situation inachevée qui engendre une certaine tension pour sa clôture, c'est-à-dire, pour son objectif.

Approfondissant et complémentant la notion de champ visuel, Lewin a fait progresser sa théorie de champ psychologique,[355] dont le concept d'espace vital, plus tard transformé en paradigme pour le courant psychologique relativiste, est fondamental. Les objectifs ici sont appelés vecteurs ou lignes de force orientatrices de la tension et de l'action. La proposition centrale de ce psychologue est que les propriétés, les objets, les événements ne sont pas statiques; ils sont plutôt dérivés

---

354 Cf. KÖHLER, W. (1925).

355 Explicité dans LEWIN, K. (1936).

ou dépendants du champ total dont ils font partie. La situation est toujours dynamique, elle est constituée par des forces. L'individu ne réagit pas aux stimuli inertes, mais aux forces du milieu. D'autre part, ces forces sont aussi conditionnées par d'autres forces qui sont, chez l'individu, les habitudes, les expectatives, les nécessités, etc. Au contraire du champ visuel, le champ psychologique, c'est tout ce qui est expérimenté par le sujet dans une certaine période de temps. Ce concept essaye de comprendre non seulement la personne avec ses propres caractéristiques, mais tout le milieu psychologique qui l'entoure. C'est la "totalité dynamique" qui exprime l'état des relations d'une personne avec son milieu social à un certain moment. Cela comprend toutes les perceptions, toutes les motivations qui le renouvellent dans sa quête continue d'équilibre. C'est le champ perçu et senti.

Le milieu psychologique contient alors non seulement les impressions de parties de l'environnement physique (pas nécessairement le tout) mais beaucoup plus. Les représentations d'objets et d'événements du présent, de même que les souvenirs du passé et les anticipations du futur en font partie. Quoiqu'on accentue l'importance du présent, c'est-à-dire, de la causalité contemporaine, on admet la dimension de l'espace vital appelée "perspective du temps", lequel inclut le passé et le futur psychologiques. Donc, pour bien comprendre la structure présente de la personnalité d'une personne, il faut tenir compte de son histoire personnelle, de sa vision du passé, de même que de sa vision du futur.[356] Ce ne sont, donc, pas les objets physiques en tant que tels qui constituent le milieu psychologique, mais tout un monde de relations symboliques qui lui accordent une signification déterminée et qui réussit à justifier la raison pour laquelle deux personnes placées dans le même espace en même temps (le cas de deux jumeaux, par exemple) se conduisent de façons tout à fait différentes.

4.2.2. Quels apports à la formation des enseignants?

Après avoir étudié et analysé en groupe quelques préoccupations de ces psychologues de la Forme, on a formulé la question suivante: Quelle peut éventuellement être la contribution de ce nouveau positionnement psychologique au changement des attitudes et des comportements des formateurs d'enseignants? Dans quelle mesure est-ce que ce corpus théorique peut affecter notre façon d'envisager l'élève-maître qui rentre dans un Centre de Formation, et rédimensionner, par conséquent, le rôle de son apprentissage et de sa formation? En effet, cette théorie nous a conduit à "percevoir" notre élève-maître en tant que

---

356 Dévéloppé dans LEWIN, K. (1935).

totalité organisée, en tant que PERSONNE...

...Une personne qui est l'expression de l'organisation d'un tout, sans lieu pour l'antagonisme entre les fonctions logiques et les "mécanismes" physiologiques, ou entre les fonctions sensitives et les fonctions intellectuelles. De cette façon, l'intelligence ne doit pas être considérée comme un domaine à part. "Les concepts d'intelligence et de perception sont solidaires."[357] De même "sentir" et "trouver la signification" ne sont pas perçus comme deux étapes distinctes. D'autre part, le comportement de l'élève-maître, en tant que personne, devient fonction d'une situation totale, d'un champ de forces psychologiques avec lesquelles il est censé être en interaction constante. On part du principe que cet étudiant, au lieu de réagir à une situation en termes de stimuli isolés spécifiques, la perçoit comme un tout dans son ensemble de connaissances, d'attitudes et d'habiletés.

...Une personne qui est fortement sélective. Il faut accepter que notre élève-maître ne vas pas assimiler, ne vas pas boire littéralement tout ce que nous nous efforçons de lui transmettre. Il réagit seulement aux éléments qui lui semblent significatifs, les organisant dans une espèce de patron ou structure qui détient un sens pour lui, les organisant dans une *gestalt* qui lui est propre. La conscience que la personne saisit du monde est toujours une conscience de quelque chose. Un objet dans le monde, (qu'il soit réel, idéal, existant ou imaginaire) réussit seulement à être situé par rapport à la conscience que le sujet en a. L'objet d'étude doit donc toujours être significatif pour lui.

...Une personne qui est toujours intentionnelle. L'élève-maître sent l'objet seulement lorsque celui-ci a trait à lui-même, à un but qui lui est propre. "Tout acte intelligent comprend la sélection de certaines choses pour atteindre d'autres choses comme conséquences."[358] Contrairement à l'explication mécaniciste du comportement, dans laquelle l'accent est mis sur le passé, ici c'est l'objectif qui va promouvoir et orienter le comportement de la personne. Influencés par la Physique et la Physiologie de l'époque, les Gestaltistes envisagent l'intentionnalité en termes de théorie de champ, la faisant dépendre de l'énergie rapportée aux systèmes de tension psychologique. La motivation émerge alors "d'une situation psychologique dynamique, caractérisée par le désir de faire quelque chose. Un psychologue de la théorie de champ-Gestalt voit la motivation comme un produit de déséquilibre dans l'espace vital."[359]

---

357 GUILLAUME, P., cité par GUERRA, M. L. (s. d.). p. 299.

358 DEWEY, J. (s. d.). p. 480.

359 BIGGE, M. L. (1977). p. 81.

...Une personne qui a une structure cognitive différenciée, qui se meut dans son espace vital, troublé par des poussées, contournant des barrières et poursuivant des objectifs. Représentée comme une région caractéristique dans l'espace vital, la personne peut détenir des degrés différents de complexité, au niveau de l'organisation et de la différentiation cognitives.

Cette nouvelle façon d'envisager la personne va rédimensionner, naturellement, la façon dont elle apprend, selon laquelle elle se forme et est formée. Nous partageons l'idée de que l'apprentissage et la formation se règlent par les mêmes lois que celles de la perception. L'apprentissage/la formation nous apparaissent ainsi comme la réorganisation du monde perceptuel, la réorganisation du monde psychologique de l'élève-maître, de son champ de patrons, de son champ de structures et de schémas de la pensée. Se former est apprendre et apprendre est organiser ou réorganiser de façon différente, c'est découvrir ou établir des relations qui n'étaient pas perçues préalablement. C'est le système perceptif ou cognitif qui est en cause ici. Dans cette perspective, le comportement spécifique quel qu'il soit est envisagé comme un changement dans la position relative de la personne par rapport à son milieu, c'est-à-dire, une restructuration de la personne, une réorganisation cognitive de son milieu ou une réorganisation de tous les deux, de la personne et de son milieu.

Bien qu'un grand nombre d'enseignants nord-américains aient été enthousiasmés par les implications des principes gestaltistes dans la pratique éducative, seulement Wertheimer, des quatre psychologues mentionnés, s'est préoccupé de les transposer à la salle de classe (plus concrètement dans des écoles primaires).[360] Ce type de pensée ne dérivait pas du tout de la reproduction mécanique de situations préalablement bien apprises, ni de l'application rigide de formules apprises par cœur... mais d'un processus de restructuration des données du problème, c'est-à-dire, d'un processus qui, comme nous l'avions déjà vu, "n'est pas seulement une somme de quelques procédés, ni un ensemble d'opérations isolées, mais le développement d'une ligne de pensée à partir des lacunes existantes dans la situation, des difficultés structurelles et de la volonté de les résoudre, de saisir ce qui est mal et d'atteindre la correcte relation intime,"[361] d'après les mots de ce psychologue. Pour cela il faut découvrir la signification personnelle qu'une certaine organisation, une situation déterminée représente pour notre élève-maître. Ce type de regard vis-à-vis de la connaissance, c'est-à-dire, l'apprentissage significatif, vient ébranler toutes les formes d'apprentissage mécanique par

---

360 Les résultats ont été publiés dans WERTHEIMER, M. (1945).

361 WERTHEIMER, M., cité par ABREU, M. V. (s. d.).. p. IIB/76.

mémorisation. Au contraire, on examine maintenant attentivement le danger de l' "excès de répétition qui peut amener à la satiété psychologique de façon à entraîner une désorganisation de la structure cognitive."[362]

De cette façon, la question de la motivation gagne une dimension relevante. La formation de l'élève-maître, de cet avis, doit toujours être une formation motivée par le désir d'atteindre un objectif ou de surmonter les barrières qui l'empêchent d'atteindre cet objectif, celui-ci étant positif ou négatif, étant quelque chose qu'on veut obtenir ou quelque chose qu'on veut éviter. Vis-à-vis d'une barrière, c'est-à-dire, d'un obstacle à l'obtention directe et immédiate d'un objectif, l'élève-maître sentira probablement une tension (un désir, par exemple), l'objectif prenant le contrôle de son comportement. Les "valences" éveillées (les attractions et les répulsions d'objectifs perçus) agissent comme des forces du milieu, provoquant le comportement subséquent. Il va alors essayer d'annuler la tension, afin d'atteindre un nouvel état d'équilibre, surmontant ou contournant la barrière. La situation problématique doit apparaître à l'élève-maître comme un tout inachevé qui produit une tension vers l'achèvement. La définition des objectifs, dans ce contexte, suit le principe fondamental de la clôture de la *gestalt*.

La formation, interprétée de cette façon, est ce qui rend l'espace vital de plus en plus différencié, est ce qui détermine le plus les sous-régions liées par des chemins définis. La formation significative et profonde arrive lorsqu'on connaît les faits dans leurs relations, lorsqu'on sait ce qui mène à quoi. Quel sera, alors, le rôle de l'enseignant, dans notre cas, du formateur des enseignants pour qu'il puisse faciliter ce type de structuration? Nos élèves-maîtres, comme nous le savons déjà, ont de dix-huit à trente-trois ans. Ils ont donc une plus grande facilité d'atteindre les *insights*, puisque l'espace vital de l'adulte est plus différencié que celui d'un enfant (de la même façon que celui d'une personne intelligente l'est par rapport à celui d'une moins intelligente). Tout de même je crois qu'il ne faut pas renoncer à la responsabilité de structuration de la matière de façon à faciliter la perception et l'évocation de ces contenus par les étudiants eux-mêmes. "Quelques arrangements expérimentaux suscitent plus que d'autres à la solution d'*insight*... Dans les arrangements expérimentaux, le problème est structuré de telle façon que les aspects significatifs sont perçus dans une relation qui lui est propre et les aspects confus ou perturbateurs restent en position subordonnée."[363]

L'énonciation d' "idées-clés" significativement perçues et travaillées par les élèves-maîtres rendrait plus facile, à notre avis, ce que l'on considère comme le

---

362 KARSTEN, A., cité par HILGARD, E. R. (1966). p. 342-343.

363 HILGARD, E. R. (1966). p. 293.

grand problème de ce cours à vocation professionnelle: celui du transfert des situations travaillées au niveau théorique vers la pratique pédagogique. Comme nous l'avons bien discuté, les leçons théoriques enseignées aux élèves-maîtres et leur pratique pédagogique, ne sont pas exactement la même chose. Une théorie psychologique ne donne pas nécessairement des réponses immédiates à des questions telles que: "Comment est-ce que je peux appliquer cette théorie dans ma salle de classe?" Mais nous pensons que, même sans des éléments exactement semblables, on peut dégager des patrons communs de configurations ou de relations entre les deux situations. Or pour que ces patrons de relation (les leçons théoriques que nous donnons aux élèves-maîtres adultes) puissent être appliqués à une autre situation (les leçons pratiques données par nos élèves-maîtres à leurs élèves-enfants), il faut qu'ils soient découverts et compris de façon significative.

4. 3. Une Personne constructiviste

4.3.1. Fondements théoriques

Notre façon d'envisager l'élève-maître est également imprégnée par le concept du sujet structurant de Jean Piaget (1896-1980), pour qui l'individu représente un système ouvert, actif et autorégulateur dans la construction de son développement. Cette position théorique nous a également semblé être porteuse d'un message de valorisation de la condition humaine, nous intéressant par conséquent à l'étude avec comme objectif la construction consciente d'un profil personnel du futur enseignant ainsi que les implications à en extraire au niveau des principes organisateurs de la pratique de formation.

En tant que système, le sujet est plus que la somme des éléments qui le constituent. Il a une organisation interne d'origine, c'est-à-dire, une organisation interne caractéristique qui lui impose une certaine forme de fonctionnement et qui lui permet de s'adapter au milieu. Biologiste de formation, Piaget défend l'idée selon laquelle l'adaptation au milieu est le principe fondamental qui règle l'existence de tout être vivant: celui-ci meurt simplement lorsqu'il cesse de le faire. Naturellement le niveau et la forme d'adaptation diffèrent d'espèce à espèce; en fait, plus l'être vivant est haut dans l'échelle d'évolution, plus grande sera son adaptabilité, bien entendu dans le sens d'une plus grande capacité de réaction au milieu. "Plus les organes sensoriels sont différenciés, moins l'organisme est dépendant de circonstances extérieures fortuites, et plus il est capable de contrôler

le milieu à ses propres fins d'adaptation."[364]

Nous avons vu que, considérant l'intelligence et l'affectivité comme des capacités d'adaptation au milieu, la connaissance ne provient ni de l'expérience unique des objets, ni d'une programmation innée préformée dans le sujet, mais qu'elle naît de constructions successives de structures nouvelles. À partir du contact de l'organisme avec le "milieu", à travers les invariantes fonctionnelles, l'individu change ses structures cognitives et son mode d'adaptation. L'émergence de nouveautés cognitives, selon un ordre constant, intégratif et séquentiel, caractérise l'apparition de stades (Loi de la discontinuité structurale). Selon Piaget, les stades sont des "paliers successifs d'équilibration", caractérisés par des structures d'ensemble, groupant les actions et les opérations réalisées, manifestes, de même que les latentes, c'est-à-dire, celles qui sont passibles d'être utilisées lorsqu'une situation pertinente se produit. Les structures construites à un âge déterminé deviennent partie intégrante des structures de l'âge suivant. D'après Tran-Thong,[365] la dernière perspective des stades de Piaget en présentait seulement trois: le stade de l'Intelligence Sensori-motrice (de zéro à deux ans), le stade de la Préparation et de l'Organisation de l'Intelligence Opératoire Concrète (de deux à onze/douze ans) et le stade de l'Intelligence Opératoire Formelle (à partir de onze/douze ans), celui-ci déjà caractérisé par une logique de raisonnement, d'hypothèses sur des énoncés verbaux, d'opérations hypothético-déductives et propositionnelles.

Nous avons, alors, constaté que chaque stade est caractérisé par un certain type d'intelligence et que, bien entendu, pour Piaget, celle-ci existe même avant qu'il y ait le langage ou la pensée. Nous avons recouru à ses propres mots afin de mieux respecter la distinction qu'il fait entre intelligence et pensée: "L'intelligence, c'est la solution d'un problème nouveau pour le sujet, c'est la coordination des moyens pour atteindre un certain but, qui n'est pas accessible de manière immédiate; tandis que la pensée, c'est l'intelligence intériorisée et s'appuyant non plus sur l'action directe, mais sur un symbolisme, sur l'évocation symbolique par le langage, par les images mentales, etc., qui permettent de représenter ce que l'intelligence sensori-motrice, au contraire, va saisir directement."[366] C'est par l'action de la logique que l'enfant se libère de la perspective subjective et égocentrique de la perception directe que lui donne le contexte présent et concret de la manipulation des objets. Nous avons vu que Piaget, en analysant le problème de la perception dans sa relation avec la cognition, les considère l'une et l'autre en tant

---

364 KAMII, C. (s. d.). p. 26.

365 TRAN-THONG. (1981).

366 PIAGET, J. (1972). p. 17.

que les deux pôles du développement cognitif. La perception, limitée par la proximité spatiale et temporelle, est liée aux objets sur lesquels elle s'informe; la cognition fonctionne comme médiatrice de structures conceptuelles.

À mesure qu'on va de la perception à la cognition, la quantité d'informations redondantes nécessaires diminue, la pensée conceptuelle restant donc libre de mesurer les intervalles d'espace et de temps, de différencier et coordonner progressivement les schémas d'action. Au fond, le passage de la perception de l'objet au concept de l'objet implique la transition d'une structure de référence externe vers une autre de référence interne, assurant ainsi le lien entre le milieu et l'organisme. De toute façon, nous avons conclu, avec G. Butterworth, que pour Piaget, "au départ, les structures cognitives ont leur origine dans les processus perceptifs."[367] Opérant de façon active, le sujet élabore, de cette manière, sa propre intelligence adaptative et sa propre connaissance. C'est une forme de constructivisme, réglée par l'activité structurante du sujet, dans laquelle jouent des facteurs comme la maturation, l'apprentissage basé sur l'expérience avec les objets, (soit au niveau physique, soit au niveau logico-mathématique) et la transmission sociale. Entre-temps il existe un mécanisme interne qui coordonne tous les autres facteurs et qui est, tout bien considéré, le grand facteur de développement. C'est le facteur d'équilibration.

L'équilibration est ici envisagée en tant que processus, et non en tant que formes statiques d'équilibre une fois qu'elle a corrigé et complété les formes précédentes de cet équilibre. Ayant étudié les variables cognitives comme personne ne les a étudiées, Piaget postulait que "de la même manière que le corps est en évolution jusqu'à un niveau relativement stable, caractérisé par le terme de la croissance et par la maturité des organes, la vie mentale aussi peut être conçue comme évoluant vers une forme d'équilibre final, représenté par l'esprit adulte. Le développement est, donc, dans un certain sens, une équilibration progressive, un passage incessant d'un stade d'équilibre mineur à un stade d'équilibre supérieur."[368] L'équilibration est alors le facteur de régulation et de compensation vis-à-vis des perturbations extérieures, et qui se déroule à travers ce qu'il appelle l'assimilation et l'accommodation. Tandis que l'assimilation et l'accommodation organiques ont rapport avec les substances et les énergies nécessaires à la conservation des structures particulières, l'assimilation et l'accommodation dans le processus cognitif, en tant qu'extension des processus biologiques, élargissent constamment leur champ, comprenant non seulement tout le monde réel, mais le monde

---

367 BUTTERWORTH, G., cité par VARMA, V. P., et WILLIAM, P. (Org.). p. 121.

368 PIAGET, J. (1983). p. 11.

progressif des possibles. Une découverte quelconque, une nouvelle notion, quelle qu'elle soit, par exemple, tendront à s'équilibrer avec d'autres préalablement existantes, à travers ce processus d'assimilation/accommodation qui, au bout du compte, accompagne le déroulement de tout le développement psychologique (Loi de la discontinuité fonctionnelle).

Nous nous sommes alors questionnés: comment s'opère l'assimilation d'un nouveau concept ou d'une nouvelle affirmation? Nous avons constaté que cet élément est introduit dans l'organisme, c'est-à-dire, il est intégré dans les structures déjà existantes dans l'individu. De cet élément nouveau, sont retirées des substances qui se transforment dans la propre matière de l'organisme, en devenant partie intégrante. D'un autre côté, les schémas déjà existants s'enrichiront, s'accommoderont aux propriétés de l'objet extérieur. L'accommodation est, donc, le changement de l'action du sujet en fonction des propriétés du milieu, bien entendu pas nécessairement en tant que milieu extérieur, mais pouvant être aussi le milieu intériorisé. Ici c'est l'individu qui se modifie, s'adapte, mais toujours de façon active. On peut dire, par conséquent, qu'il y a une tendance dans toute perturbation de déclencher une régulation et dans toute régulation de comporter une compensation qui s'oriente vers l'équilibre. Celle-ci serait la règle générale parce que, Piaget l'admet, une perturbation, en tant qu'obstacle qui produit l'échec d'une assimilation, peut aussi engendrer quelque chose qui ne soit pas une régulation proprement dite, "il peut y avoir aussi une sorte d'incompréhension plus ou moins durable de la situation, un rejet du schème, un arrêt de l'action, etc., donc quelques autres réactions qui témoignent d'une absence de régulations. D'autre part, s'il y a régulation, elle peut ne pas être compensatoire, comme c'est le cas d'un *feed-back* positif qui renforce une erreur."[369] De toute façon, nous avons conclu que l'adaptation cognitive (de même que sa correspondante, l'adaptation biologique) consiste en un équilibre entre l'assimilation et l'accommodation.

S'il est vrai que les deux sont présentes dans toutes les activités, la proportion entre les deux peut varier: quand l'assimilation surpasse l'accommodation, c'est-à-dire, quand les caractéristiques de l'objet ne sont pas prises en compte, la pensée évolue vers l'égocentrisme. C'est la situation du "jouet symbolique" ou imaginaire; quand l'accommodation prévaut sur l'assimilation de façon à reproduire fidèlement ses modèles, la représentation évolue vers l'imitation. Au fond, cet équilibre progressif entre l'assimilation et l'accommodation est un exemple d'un processus fondamental du développement cognitif qui peut être exprimé en termes de centralisation et décentralisation. Dans les assimilations qui

---

369 PIAGET, J. (1976). p. 165.

présentent des distorsions excessives, la personne se centre sur ses propres actions et ses propres opinions. La compréhension d'autres points de vue (d'autres personnes ou d'autres objets par rapport à elle-même) sera le résultat d'équilibres progressifs entre l'assimilation et l'accommodation et leurs décentralisations respectives. L'objectivité, nous l'avons constaté, implique un processus systématique de décentralisation qui éloigne le sujet de la pure assimilation de l'information.

Faisant le transfert au niveau du développement moral, nous avons vérifié qu'on peut aussi dégager ce processus en termes d'égocentrisme et de socialisation. Une fois dépassée la phase d'absence de règle sociale (la phase du "comportement moteur" dont les seules règles ou "régularités" sont dictées par les habitudes individuelles), l'enfant rentre dans le stade "égocentrique", lorsqu'il s'intéresse au comportement réglé par les règles des enfants plus âgés, ou lorsqu'il respecte des règles exigées par l'autorité de l'adulte, sans encore, toutefois, apprécier leur nature sociale. Piaget considère cette phase égocentrique, quand l'enfant ne réussit pas encore à se dissocier du monde physique et du monde social, comme la confusion entre son *ego* et le monde extérieur. Comme il n'a pas conscience de soi, de son propre *ego*, il ne réussit pas à se libérer de la pensée et de la volonté des autres, la contrainte étant exercée soit par l'adulte, soit par l'enfant plus âgé, liée inextricablement à l'égocentrisme inconscient du petit enfant. C'est le stade du réalisme moral, dont les règles sont sacrées, estimées par les enfants eux-mêmes. Tout comme du point de vue intellectuel, le respect par l'adulte, comme source de toute vérité, amènera à consolider l'égocentrisme, de la même manière la règle de l'adulte du point de vue moral, dictera inexorablement le concept du bien et du mal.

Le stade suivant présupposerait déjà la compréhension des décisions prises, dont les règles sont envisagées comme le résultat d'un accord et ainsi modifiables par un agrément mutuel, fondé sur la réciprocité et le degré d'autonomie alors conquise. Piaget est bien clair quand il établit la différence entre l'un et l'autre stade: "L'individu est le moi centré sur soi même qui entrave, au moyen de cet égocentrisme moral ou intellectuel, les relations de réciprocité inhérentes à toute vie sociale évoluée. Par contre, la PERSONNE c'est l'individu qui accepte spontanément une discipline, ou contribue à son établissement, et donc, se soumet volontairement à un système de règles réciproques qui subordonnent sa liberté au respect de chacun."[370] À ce stade, on n'accepte pas, donc, liminairement toutes les affirmations, qu'elles viennent de l'enseignant, de l'adulte ou de l'autorité, en général; c'est-à-dire, l'autorité ne dispense pas la réflexion. Or, la personne ainsi

370 PIAGET, J. (1978). p. 64-65.

conçue, serait également éloignée soit de l'anomie caractéristique de l'égocentrisme, soit de l'hétéronomie créée par les pressions extérieures; elle sera autonome sur une plateforme de réciprocité, c'est-à-dire, elle réaliserait son autonomie intellectuelle et morale dans le respect de l'autonomie des autres. En bref, deux autonomies pourraient seulement nourrir des relations de réciprocité entre elles.

"Contrairement au postulat empiriste, selon lequel le développement moral est l' "intériorisation" de valeurs et de règles sociales au début extérieures à l'enfant, Piaget croit que le développement moral est aussi un processus de construction intérieure."[371] Dans ce sens, l'autonomie se déroulerait seulement dans un schéma de relation assise sur une base de coopération volontaire et de respect mutuel entre égaux. Une fois reconnue l'impossibilité d'éviter totalement la coercition des adultes, il était important de créer un environnement de liberté de choix et de décision, dans lequel le pouvoir et l'autorité de l'adulte soient réduits au maximum.

Par rapport à la relation entre la théorie de Piaget et la *Gestalt*, nous nous sommes posés la question suivante: Dans quelle mesure se rapprochent-elles et s'éloignent-elles? Piaget est le premier à reconnaître qu'il a retiré deux principes fondamentaux de la Théorie de la Forme: premièrement, la tendance à l'équilibre, qu'il s'agissent de processus rapportés à la perception, ou à l'intelligence. Quoiqu'il mentionne que, du point de vue affectif, Claparède avait déjà mentionné ces concepts en termes de nécessité et de satisfaction de la nécessité, correspondant respectivement au déséquilibre et au rééquilibre, il met, cependant, en évidence que "c'est sans doute avec la théorie de la forme que la notion d'équilibre a pris une signification précise sur le terrain des fonctions cognitives..."[372] Deuxièmement, il souligne le fait de la théorie de la forme envisager les formes d'équilibre, résultant des processus d'équilibration, comme des "structures totales", caractérisées par des "lois d'organisation" et non comme une simple association d'éléments antérieurement isolés. "Devenue banale dès 1890 et le début de ce siècle, la notion de totalité a également reçu de la théorie de la Gestalt une forme précise dont la signification est expérimentale."[373]

Nous avons également vu que Piaget essaye, entre-temps, de surpasser la psychologie Gestaltiste quand il l'accuse de ne pas avoir réussi à expliquer totalement ces formes d'équilibre ou les structures d'ensemble. Dans son analyse, la structure perceptive de la Gestalt est statique, de composition non-additive et

---

371 KAMII, C. (s. d.). p. 47.

372 PIAGET, J. (1972). p. 126.

373 PIAGET, J. (1972). p. 127.

irréversible, tandis que "sa" structure cognitive est le résultat final d'une genèse, est une structure opératoire et dynamique, de composition additive basée sur les deux formes élémentaires de réversibilité (l'inversion et la réciprocité). D'après cet auteur, il n'était pas licite d'essayer l'adoption, pour l'explication de l'intelligence, du modèle qui avait servi pour l'explication des "*physischen Gestalten*" (pour Köhler, des systèmes irréversibles dont chaque part est constamment subordonnée au tout, selon une forme de composition non-additive). La bulle de savon, ou la surface de mer étale, en tant que structures, ne seraient pas du même type que les structures opératoires de l'intelligence caractéristiques de chaque stade de développement?

4.3.2. Quelles implications pour la formation des enseignants?

Du débat de ce corpus théorique, nous avons considéré fondamental d'extraire quelques principes qui orientent notre modèle de formation/apprentissage; puisque notre élève-maître, dont l'âge va de dix-huit à trente-trois ans, se trouve déjà dans le dernier stade de développement, notre préoccupation pour la définition et la caractérisation de chaque stade n'est pas évidemment très grande. Par contre, nous nous préoccupons beaucoup du type d'explication proposée par Piaget en ce qui concerne le passage d'un stade à l'autre de même que le processus de construction de la connaissance et de la construction du "moi". Nous avons ainsi déterminé que l'élève-maître avec lequel nous travaillions serait par nous considéré comme une PERSONNE dans le sens piagetien. Or cette personne était censée être...

...Un système ouvert, en interaction constante et en confrontation permanente avec le monde extérieur et intérieur; en tant que totalité organisée, elle n'était pas seulement conditionnée par les stimuli du milieu, ni seulement par les impulsions internes.

...Essentiellement active puisqu'elle devait revoir constamment sa relation avec le monde et soi-même; dotée d'un principe d'auto-organisation interne, elle reconstruisait non seulement son comportement mais elle conférait aussi une signification déterminée à "son" monde, à partir de sa relation avec l'environnement physique et social.

...Autorégulatrice de son propre système. En situation de conflit ou de déséquilibre, il y avait dans la personne la tendance à chercher l'équilibre par la réadaptation, à travers un processus d'activité inhérente.

...Une personne qui ne se soumettait pas seulement au critère de l'autorité extérieure, dans sa dimension intellectuelle et morale.

Ces caractéristiques devaient participer dans le profil personnel à être construit par nous. D'autre part, la façon d'envisager l'élève-maître en tant que personne dans le sens piagetien impliquerait également une autre conception de la connaissance et des formes de son appropriation, c'est-à-dire, des pratiques de formation. Le premier principe organisateur de l'action pédagogique à être pris en compte par les formateurs a été le suivant: La formation est action. La connaissance est action. Pour Piaget, "l'interprétation passive de l'acte de connaissance est, en fait, contredite à tous les niveaux de développement, spécialement au niveau sensori-moteur et pré-linguistique de l'adaptation cognitive et de l'intelligence. En effet, afin de connaître les objets, le sujet doit agir sur eux-mêmes et les transformer: il doit les déplacer, les lier, les combiner, les dissocier et les assembler à nouveau."[374] La connaissance apparaît, de cette manière, liée aux actions et aux opérations, c'est-à-dire, aux "transformations". "Connaître un objet est agir sur lui et le transformer, appréhendant les mécanismes de cette transformation attachés aux actions transformatrices. Connaître est, donc, assimiler le réel aux structures de transformations."[375] Se former impliquerait ainsi l'assimilation de la réalité aux structures personnelles de transformations. De cette manière, le stimulus devenait seulement stimulus lorsque l'élève-maître agissait sur lui, l'appréhension de la réalité étant alors représentée à travers le schéma P<-->S, dans lequel P était la personne et S le stimulus.

La connaissance est une question d'interprétation humaine. Cela fut le deuxième principe organisateur de formation, extrait du corpus théorique piagetien par le groupe en débat. Sans nier l'existence indépendante des objets, Piaget considère que chaque personne capte et interprète son monde de telle façon qu'elle le conçoit comme un modèle qui a une signification pour elle. La frontière entre la personne et les objets n'est ni prédéterminée ni stable. S'il est vrai que le sujet a besoin d'information objective pour prendre conscience de ses propres actions, il est vrai aussi qu'il a besoin de beaucoup de composantes subjectives. Ou le sujet est très expérimenté, possédant des instruments raffinés d'analyse et de coordination, ou, au contraire, Piaget l'affirme, "il lui sera impossible de savoir à qui appartient l'objet, qu'est-ce qui lui appartient, comme sujet actif et qu'est-ce qui appartient à l'action elle-même, considérée en tant que transformation d'un stade initial à un

---

374 PIAGET, J. , cité par MUSSEN, P. H. (Éd.). (1977). p. 72.

375 PIAGET, J. (1972). p.30.

stade final."[376]

De cette façon, la connaissance cessait d'être une description littérale de ce qui existait hors de l'élève-maître, cessait d'être une simple copie des objets externes, pour être une question d'interprétation humaine, laquelle impliquait une série de structures construites progressivement à travers l'interaction continuelle entre lui-même et le monde externe. La connaissance était ainsi une construction. Si la formation de l'élève-maître visait la connaissance, elle devait également être une construction personnelle.

Un autre aspect que l'on a extrait du constructivisme concernait l'organisation de la formation elle-même. La connaissance n'était pas une collection de faits particuliers. Chaque concept nouveau, chaque fait devait être soutenu par un réseau complet d'autres concepts déjà dominés et organisés en classes et qui permettaient des relations et des inférences entre eux. Cela a souligné la nécessité d'une programmation coordonnée des diverses disciplines qui devaient être organisées dans une totalité structurée cohérente dans laquelle aucun concept ne pouvait exister isolément.

4. 4. Une Personne phénoménologique

4.4.1. Fondements théoriques

La préoccupation de donner aux sciences un fondement objectif et absolu a mené Edmund Husserl (1859-1938), en tant que mathématicien qu'il était, à s'interroger dès les premiers moments sur les fondements logiques des mathématiques (dans sa *Philosophie der Arithmetik*.[1891]), en passant à la réflexion épistémologique et, plus tard ontologique. Dans cet effort prodigieux de réflexion, ce philosophe aboutit à la conclusion que le dénominateur commun des sciences est leur orientation envers ce qu'il appelle l' "objectivité absolue", c'est-à-dire, même si en fait leurs résultats sont toujours approximatifs et le contenu de la connaissance scientifique est par conséquent imparfaite, c'intéresse est la notion d'objectivité scientifique que la science vraiment digne de ce nom doit viser.

Une recherche sur les fondements de la science, quelle qu'elle soit, doit donc se centrer sur l'intention du "savant", c'est-à-dire, sur l'intentionnalité de la

---

376 PIAGET, J., cité par MUSSEN, P. H. (Éd.). (1977). p. 73.

conscience elle-même. Enfin, nous voici au centre de la phénoménologie husserlienne, préoccupée en même temps par le fondement objectif et absolu, d'un côté, et l'analyse subjective de la conscience, de l'autre. Dans ce carrefour de positions à première vue inconciliables, il veut, dans un contexte d'idéalisme néokantien, se tourner vers l'objet (*Wendung zum Objekt* ou le fameux *Zu den Sachen selbst*) à travers l'analyse du sujet et de la conscience.

Il nous a semblé qu'une discussion autour des concepts si abstraits, habituellement éloignés du discours des praticiens de l'enseignement et de la formation pourrait nous porter quelques avantages. La jonction entre un subjectivisme extrême et un extrême objectivisme, révélé de même dans les notions de la rationalité et du monde chez Husserl pourrait être extrêmement utile dans notre démarche vers la construction d'un profil personnel de l'enseignant.

Parler de la conscience au début du 20e siècle, relevait de la psychologie et, définitivement, Husserl s'est efforcé à dire clairement qu'il rejetait cette sorte d'analyse. Au contraire, il voulait répondre au problème épistémologique des fondements de la logique et de la science: c'est-à-dire, l'analyse phénoménologique de la conscience.[377] Alors, la question qui se posait dans ce type d'analyse était fondamentalement celle de la signification. "Was meinen wir?", qu'entendons-nous par...? Il ne s'intéresse pas à la recherche de ce qui se passe "effectivement" dans la conscience, mais à chercher la signification de ce que nous affirmons, ce que nous jugeons, ce que nous vivons... Tandis que la psychologie expérimentale nous informe sur les conditions des faits psychologiques, dans ce qu'ils ont de réel, d'empirique, la phénoménologie décrit les actes de conscience dans ce qu'ils désirent, c'est-à-dire, les essences transcendantales, lorsqu'elles essaient de "donner" des significations. C'est cette réalité de la conscience qu'il tente d'étudier. Ce sont ces objets intentionnés par la conscience qui constituent sa réalité, qu'il appelle "essences idéales". Marqué par l'esprit scientifique qui, parce qu'il manipule des valeurs et des chiffres, n'a pas besoin de les faire correspondre à une réalité de fait, les essences idéales aussi ont pour lui une réalité propre; elles sont ni des représentations subjectives du niveau psychologique, ni des réalités idéales du niveau métaphysique. Elles sont tout d'abord des "phénomènes".

Kant avait déjà assis son idéalisme transcendantal sur la distinction entre phénomène et "chose-en-soi", lorsqu'il essayait, dans sa *Critique de la Raison Pure*, de découvrir si il n'y avait pas, au delà du savoir *a posteriori*, résultant de l'expérience, un savoir d'un autre ordre, localisé dans la structure du sujet lui-même,

---

377 Cf. HUSSERL, E. (1993).

c'est-à-dire, le savoir *a priori*, qui rend l'expérience possible. "Les phénomènes, qu'ils soient de l'expérience interne, ou de l'expérience externe, ne sont que des représentations, puisque les données de la perception y sont transformées, grâce à l'espace et au temps, et placent devant nous un monde de choses-en-soi. Toutefois, celles-ci existent pour Kant; simplement, elles sont des conditions de phénomènes, donneuses de données hiletiques, que l'espace et le temps ordonnent en phénomène, c'est-à-dire, en une représentation unifiée."[378]

En ce qui concerne Husserl, le phénomène se dévoile dans la conscience, avant toute sorte de réflexion. "Le phénomène est ce qui se donne soi-même (*Selbstgebung*)."[379] Comme nous sommes en train de le voir, le phénomène ici n'est pas construit par la conscience (bien qu'elle soit l'élément formel et unificateur de la connaissance), mais il se manifeste, se donne naturellement dans la conscience. La phénoménologie s'installe, donc, dans une zone métaphysiquement neutre dont "les choses mêmes" se dévoilent et se montrent elles-mêmes, avant toute intervention de l'esprit. Or ce que la phénoménologie prétend c'est les décrire telles qu'elles se manifestent dans la conscience, dans sa pureté de signification. Une méthode spécifique est demandée pour ce domaine d'études. À cause de cela, la phénoménologie se focalise sur la signification du phénomène, par l'analyse de la signification et la rélévance d'une expérience de la personne et par la connaissance de l'essence des phénomènes de la conscience, indispensable pour sa compréhension. C'est pourquoi Husserl fait intervenir dans la méthode phénoménologique des analyses descriptives, le processus de "réduction phénoménologique" qui s'éloigne soit de la vision objectivo-naturaliste, soit de la vision métaphysique, soit de la psychologique, en ouvrant les portes à un champ nouveau, celui de la conscience transcendantale. C'est-à-dire, il décide de placer en suspension, par ascèse, toutes les affirmations spontanées, non pas pour les supprimer ou les nier, mais seulement pour mieux les comprendre ou les expliciter. À travers cette réduction dite phénoménologique, l'intention de Husserl est de saisir le monde en tant que phénomène, c'est-à-dire, non dans sa réalité en soi, ni dans son existence de fait, mais dans sa réalité immanente à la conscience.

Dans cette nouvelle *Wesensschau*, les phénomènes sont les objets intentionnels immanents à la conscience. Nous avons vu que l'élément fondamental à établir la liaison entre la conscience et le monde c'est l'intentionnalité que la réduction phénoménologique prétendait dévoiler. La notion d'intentionnalité, avec Husserl, a une signification épistémologique, même ontologique et transcendantale.

---

378 MORUJÃO, A. F. (1985). Préface de la Traduction Portugaise. KANT, E. p. XX.

379 THÉVENAZ, P. (1966). p. 41.

Elle vient caractériser une nouvelle relation entre le sujet et l'objet, entre l'*ego cogitans* et la *res cogitata*, et montrer que ni la conscience ni le monde existent *per se*. Ils sont inextricablement liés. C'est l'intentionnalité qui rend ainsi absurde la notion de la réalité absolue en soi, de la même manière que la notion de la conscience en soi, fermée sur elle même. Nous avons appris que 'intentionnalité de la conscience veut dire que toute conscience est toujours conscience de quelque chose. Donneuse de sens, la conscience est la source de signification pour le monde. "L'objet ou la chose (le monde) est *déjà donné*, essentiellement lié à la conscience par l'intentionnalité; autrement dit le monde se donne lui-même à la conscience qui lui donne son sens."[380]

En tout cas, quelle que soit la connaissance, celle-ci relève d'un sujet (l'Ego transcendantal) en tant que source dernière et première de sa signification et de l'intentionnalité de la conscience par rapport au monde. Le monde existe, non par sa réalité, mais par le sens qu'il en a, en tant qu'un *cogitatum* visé par le *cogito*. Le monde dans cette nouvelle perspective "n'est pas une existence, mais un simple phénomène,"[381] et l'intentionnalité a le mérite d'y projeter la conscience, en assurant la liaison entre le vécu contingent et le sens nécessaire à ce vécu. Admirablement, c'est vers ce *Lebenswelt*, en tant qu'expérience corporelle du sujet, pourvu d'une structure propre, que va déboucher la phénoménologie transcendantale, à la fin de la carrière d'Husserl. Ce qui nous a intéressé à savoir fut que le champ phénoménologique est constitué par tout ce qui a une signification personnelle, par tout ce qui a rapport avec la vie ou l'expérience quotidiennes. À la fin, il s'agit du monde de la perception, telle qu'il la désigne, quoiqu'il critique aussi la Théorie de la *Gestalt*, dans la mesure où celle-ci, à son avis, rejette la conscience, en la réduisant soit à des atomes psychologiques, soit à des structures "totalitaires", de l'ordre du causal, du naturel, du fait; c'est-à-dire, la Théorie de la *Gestalt* donne une explication cérébrale aux structures de la conscience.

Martin Heidegger (1889-1976), en recourant à tout un domaine de structures ontologiques d'existence humaine, comme la temporalité, l'être-au-monde, l'historicité, l'affectivité, etc., déplace également l'attention donnée de l'essence vers le concept d'existence. Au lieu d'envisager l'âme comme l'essence immatérielle de la vie humaine liée au corps par sa transitorité, Heidegger propose le concept d'exister ici et maintenant. On veut, de cette manière, la description du vécu. En suivant la méthode de la "démonstration" (*Aufweisung*), du dévoilement (*Freilegung*), de l'explicitation (*Auslegung*), il veut également redécouvrir ce qui

---

380 THÉVENAZ, P. (1966). p. 52.

381 HUSSERL, E. (1966). p. 28.

est déjà là, caché, couvert. Par rapport à la logique "herméneutique" d'Husserl, qui dévoilait le monde à partir de la conscience intentionnelle, Heidegger atteint l'Être à partir de l'homme. Ce n'est pas l'homme qui déploie l'Être, mais l'Être qui consent, qui condescend à se révéler. "C'est l'Être, conçu comme une sorte de puissance obscure et cachée, qui consent à se manifester, qui se trace lui-même le lieu de son ouverture, qui condescend à se donner ainsi à l'homme, comme une sorte de grâce, à sortir de soi, à s'ex-primer, à se faire sens."[382]

L'innovation d'Heidegger, par rapport à son Maître, c'est que, également concerné par la recherche du fondement radical de la connaissance, il ne le cherche pas, comme Husserl, dans la conscience transcendantale, parce qu'il la considère trop idéaliste ou subjectiviste; au contraire, il le cherche dans une structure plus nettement ontologique: le *Dasein.* Ici sont les "conditions de possibilité" de notre monde empirique. Plutôt que la référence à un lieu "*da*" (là), c'est ce qui est en deçà des données empiriques et qui le rend possible que quelque chose existe en un certain lieu. C'est une zone de "l'ouverture de l'ouvert", de dévoilement, où quelque chose peut se manifester. Le *Dasein* est, au bout du compte, l'ouverture de l'Être à l'homme. "L'homme est et est un homme, en tant qu'ex-sistent. Il est placé, dans un processus de surpassage, dans l'ouverture de l'Être" [383] Ce dévoilement sans aucun effort détruit toute une méthode, tout un processus d'exploration infinie hérité d'Husserl. Le dévoilement de l'Être qui s'ouvre et s'extériorise conduira vers un déplacement du centre de gravité dans la phénoménologie heideggerienne, c'est-à-dire, vers le langage.

Tandis que chez Husserl, le langage est le comportement signifiant de l'homme, tout en réservant la signification pour le phénomène en tant que tel, au niveau de l'intentionnalité de la conscience, avec Heidegger, le langage est l'instrument que l'homme s'utilise pour dévoiler son propre Être. Avant même que l'homme parle ou pense, l'Être parle à l'homme et rend possible le langage et la pensée[384]. Le monde de l'Être n'est, donc, plus le monde humain. Cette "voix de l'Être", cette "parole non parlée", ce langage ontologique, n'est plus porteur de significations humaines; il est une sorte de langage sacré ou de symbole mystérieux, une sorte de révélation de l'Être dans le silence de toutes les paroles humaines. Le philosophe, au sens courant du terme, devra se taire, et c'est le poète et le "penseur" qui le relaieront. Ils auront la parole, ou plutôt la parole les aura."[385]

---

382 THÉVENAZ, P. (1966). p. 68.

383 HEIDEGGER, M. (1962). p. 99.

384 Cf. HEIDEGGER, M. (1992).

385 THÉVENAZ, P. (1966). pp. 70-71.

Comme nous sommes en train de le voir, la phénoménologie des essences d'Husserl progresse, avec Heidegger, vers une ontologie plus proprement dite quand il substitue à la conscience transcendantale une structure plus ontologique, le *Dasein*.

Nous avons, cependant, vu que c'est Jean-Paul Sartre (1905-1980) qui se situe plus dans la continuité de la dernière phase d'Husserl, quand, comme nous avons eu la chance de le constater, il fait la consécration du monde vécu, du retour "aux choses mêmes", du retour au concret et à l'existence, par le rôle assumé de l'intentionnalité, qui fait la liaison entre la conscience et le monde. Mais l'"être-au-monde" existentialiste de Sartre s'affirme d'une autre façon[386]. Tandis que pour Husserl la conscience se définit par l'intentionnalité (rappelons-nous de la fameuse formule: "la conscience est toujours conscience de quelque chose"), Sartre rejette toute sorte de contenu ou d'intériorité de la conscience. Tout est hors de la conscience, donc, elle n'est rien, ou mieux dit, *elle est néant.* "Elle est plus nue qu'une table rase."[387] Sans nier ou oublier le monde, celui-ci est repris à partir du *néant* transcendantal de la conscience. Ainsi, la conscience n'est plus ou n'a plus une essence, mais est une pure existence. Mais quand il dit que la conscience est *néant* d'essence, il ne nie pas l'intentionnalité, il affirme plutôt que la conscience est un projet d'essence. Elle est ce qu'elle n'est pas, elle existe dans ce qu'elle projette. "L'existence n'est plus le "complément" de l'essence (*complementum possibilitatis*); elle apparaît dorénavant comme la condition de possibilité transcendantale de l'essence."[388] La conscience sartrienne, en étant rien et projet en même temps, signifie que, au lieu d' "être", elle doit se faire, se créer, s'inventer.

On peut donc conclure sur les répercussions de cette attitude philosophique, vis-à-vis des concepts tels que la liberté et la responsabilité, par exemple. "Si, en effet, l'existence précède l'essence, [...], il n'y a pas de déterminisme, l'homme est libre, l'homme est liberté. [...]. L'existentialisme croit, de cette manière, que l'homme, sans aucun soutien ou aucune aide, est condamné à inventer l'homme à chaque instant. "L'homme est le futur de l'homme."[389] L'homme sera ce qu'il fera. À la suite de ce raisonnement, la phénoménologie contemplative, révélatrice, dévoilante, gagne la direction d'une philosophie de l'action. Être est agir, faire, en bref, agir est transformation. La conscience, en tant que projet, c'est l'intention de transformer le monde (le "Je" inclus, comme faisant partie du monde). La téléologie, reprise de cette façon, projette la conscience vers

---

386 Cf. SARTRE, J. P. (1966).

387 VARET, cité par THÉVENAZ, P. (1966). pp. 83.

388 THÉVENAZ, P. (1966). pp. 87.

389 SARTRE, J.-P. (1978). p. 242-243.

le futur. Mais, tandis que pour Husserl, la méthode de dévoilement, fait apparaître le vrai sens caché de ce qui est déjà là, dans sa double acception de signification et d'intentionnalité, cela veut dire que les fins étaient déjà là. Avec Sartre, la finalité n'y est pas encore, ni même sous la forme latente. La conscience est ce qu'elle sera, ce futur passant par la création et la transformation du monde. L'homme se définit, ainsi, par ses fins.

La néantisation de la conscience est, toutefois, nous l'avons constaté, absolument contrariée par Merleau-Ponty (1908-1961) qui accentue la relation existentielle indestructible entre la conscience et le monde. Bien au contraire, pour ce phénoménologue, la conscience n'est plus centrale comme elle l'était auparavant, le monde devenant le point de départ radical. Le monde est déjà là, pas un monde, mais *le* monde, inépuisable, comme rideau de fond à toute conscience, à toute connaissance. Or, pour Merleau-Ponty, c'est la perception qui fixe la relation originelle entre la conscience et ce monde. La perception donnerait, ainsi, le monde naturel, le monde originel (*le monde perçu*). Comme nous sommes en train de le constater, c'est reconnaître le caractère originaire de l'expérience perceptive; cependant, il considère que le monde est beaucoup plus que ce que nous "percevons". Le monde est forme et signification, puisque la vraie connaissance des faits implique toujours une connaissance des essences... "Pour atteindre une essence il faut commencer par une perception. La perception sert de base, de point de départ pour le ειδοζ. Elle nourrit le ειδοζ. Mais elle n'est pas source de validité pour soi-même. Entre la perception et le ειδοζ, il y a une relation dont la perception fournit le fondement sur lequel se construit la vision de l'essence, qui est une reprise intellectuelle, une élucidation ou explicitation de ce qui a été concrètement expérimenté."[390]

Cette vision de l'essence ne s'atteint donc pas par la simple observation d'un fait, par la simple passivité d'un sujet qui contemple son vécu, mais c'est le résultat d'un effort de réflexion pour comprendre vraiment la signification de son expérience. Tout ce que nous savons du monde, nous le savons à partir d'une vision personnelle de l'essence, fondée sur une expérience du monde sans laquelle même les symboles de la science ne signifieraient rien. Le propre univers de la science est construit sur le monde vécu et Merleau-Ponty en vient à affirmer qu'elle-même (si on pense à la science de la rigueur) n'est qu'une expression seconde de l'expérience du monde. De cette manière, le monde n'est pas seulement ce que je pense, mais aussi ce que je vis. C'est cette dimension de synthèse de l'être pour soi et l'être-au-monde, qui de même que les deux autres (le sujet de la perception: le corps, et

---

390 GILES, T. R. (1979). pp. 53-54.

l'objet de la perception: le monde) constitue le noyau du *Lebenswelt* chez Merleau-Ponty.

Il nous a semblé que la phénoménologie recentrait l'attention sur l'individu, comme source absolue de la connaissance. Cependant, ce mouvement était absolument distinct du retour idéaliste à la conscience d'un Descartes ou d'un Kant, par exemple. Ceux-ci avaient libéré le sujet ou la conscience, et démontré que le "Je" ne pourrait appréhender rien comme existent s'il, fondamentalement, ne se sentait pas exister dans l'acte d'appréhender quelque chose; Ils avaient mis la conscience à découvert, la certitude absolue du "Je" pour soi, en tant que condition sans laquelle il n'y aurait absolument rien. Toutefois, ce *Cogito* dévalorisait encore la perception de l'autre. Mais la phénoménologie ici m'attache au monde. Je vis dans le monde, je suis toujours en situation, toujours enveloppé, impliqué dans une situation historique, totale. C'est pourquoi le *Cogito* doit me découvrir en situation, et c'est dans cette condition seulement que la subjectivité transcendantale pourra être, comme le dit Husserl, une intersubjectivité. Ouvert au monde, je communique assurément avec lui. "Nous sommes mêlés au monde et aux autres dans une confusion inextricable."[391]

4.4.2. Le "décodage" pour le champ de formation des enseignants

Avec des implications extraordinaires du point de vue de la connaissance et de son appropriation par le futur enseignant, avec des implications sur la conception de la PERSONNE, les formateurs ayant une formation de base plus solide dans le domaine de la philosophie ont décisivement contribué au "décodage" de ce langage. Avec cette contribution indispensable, on a essayé de dégager quelques traits par rapport à la dimension personnelle de nos futurs enseignants de la même manière que l'on a tenté de retirer quelques principes organisateurs de l'action formatrice. C'est ainsi que nous avons considéré l'élève-maître comme un sujet phénoménologique dont la dimension humaine, devait être prise dans sa globalité. Étant un sujet *cogitans,* il serait toujours envisagé soit comme conscience transcendantale au niveau des essences (Husserl), soit comme conscience/existence liée au monde du quotidien et de l'expérience (Heidegger). Loin de se réduire à une somme mécanique constituée par des parts organiques, il s'assumait en tant que forme, essence humaine.[392] La phénoménologie venait lui conférer un rôle

---

391 MERLEAU-PONTY., M. (1945). p. 518.

392 Selon la terminologie scolastique thomiste, on réalisait la forme non pas comme un contour extérieur, mais comme un vrai principe créateur. "Le principe immédiat à l'origine de toutes

déterminant, quand elle le considérait comme la source dernière de sens et d'intentionnalité lorsqu'on nous disait que la "vraie" connaissance des faits passe par l'attribution de signification à ces mêmes faits par le sujet. Le monde en tant que phénomène n'a pas d'existence en soi, mais seulement en tant que réalité immanente à la conscience qui lui donne du sens.

De cette façon, l'ensemble des activités de formation devait constituer un champ phénoménologique, dans lequel tout aurait une signification personnelle, en rapport avec l'existence individuelle de chacun. Le choix des items programmatiques, des méthodologies de travail et des modalités d'évaluation devrait être dicté par le "sens" et par l'avantage qu'ils représentaient pour chaque élève-maître. La relation personnelle et pédagogique elle-même sera assise sur une dialectique de significations personnelles et sociales. Cela veut dire que l'Être n'est pas le résultat de la multiplicité des causalités qui déterminent son psychisme; tout ce que l'Être est et sait résulte de sa vision personnelle ou de son expérience de monde sans lequel tout ce que l'on peut lui "apprendre" ne signifie rien.

L'intentionnalité serait le lien qui établirait la liaison entre le sujet et le monde, puisque celui-ci existe, non pas comme réalité de fait, mais comme réalité intentionnée par le sujet (Husserl). Cela veut dire que la liaison entre l'élève-maître et le monde de formation devait être assurée par la conscientisation des fins. Or le Cours de formation des enseignants de l'enseignement de base (1er cycle) présuppose quelques finalités que l'élève-maître devrait assumer comme les siennes. Des questions telles que "Pourquoi ce cours?", "Qu'est-ce que ce cours signifie pour moi?", "Que représentent ces unités de valeur?", "À quoi sert cette théorie?", "À quoi sert cette Pratique?", devraient être toujours présentes dans le quotidien de formation.

Ce sujet serait un être concret, une personne avec une histoire propre, qui vit son existence, son *ici* et *maintenant* uniques (Heidegger). Son monde ne serait pas seulement ce qu'il pense mais ce qu'il vit. Il fallait, alors, arriver à l'élève-maître concret, qui n'est pas l'étudiant moyen abstrait, mais particulièrement Paulo ou Suzel, avec son histoire de vie propre différenciée de celle de Fátima, par l'âge,

---

les opérations est l'âme: c'est le principe qui nous fait nous développer physiquement, nous fait sentir, mouvoir à l'espace et aussi comprendre. Ce principe, que l'on appelle intelligence ou âme intellectuelle, est donc, la forme du corps", dit Saint Thomas d'Aquin dans sa *Suma teológica* cité par GAUQUELIN, M., et GAUQUELIN, F. (dir. scient.). (1978). p. 284.

La maxime *forma dat esse rei* (la forme donne l'existence à la chose) signifie qu'une matière sans forme, *informe*, n'a pas d'existence, n'est rien.

l'état civil, la provenance sociale, le milieu familier, le revenu économique... ou par leurs différences malgré un âge, un état civil, une provenance sociale, un milieu familier et un revenu économique semblables... Différents dans leurs expectatives, leurs rêves, leurs intérêts, dévoilés à travers le langage lui-même, à travers les réponses aux questionnaires, les rapports écrits ou les dialogues libres, qu'un formateur attentif et informé pourra déceler à partir de son analyse détaillée.

L'être (se trouver)-au-monde[393] détiendrait toujours une dimension de futur, dans la mesure où la conscience est un projet d'essence (Sartre). Le sujet téléologique est en permanente construction et transformation, une fois que c'est un projet conçu par soi. En contrepoint à une conception mécaniciste et réductionniste de l'être humain qui réalise les projets formulés par autrui, on y donnerait une grande importance aux caractéristiques spécifiquement humaines comme la capacité de choix et de décision, d'autonomie et de participation, de créativité, d'auto-responsabilité...

Dans cette mesure, la Formation devrait se fonder sur des bases d'une gestion équilibrée de la multiplicité de projets qui y confluent, c'est-à-dire, elle devrait se fonder sur une sorte de compromis engagé entre le projet de Formation de l'Institution formatrice elle-même et les divers projets dont chaque discipline est porteuse. Ceux-ci, à leur tour, présentés aux élèves-maîtres au début en tant que propositions de programme, seraient à la fin le résultat de leur participation et de leur discussion.

Finalement, le sujet existerait dans sa relation avec le monde (Merleau-Ponty). Si l'existence humaine est toujours un être(se trouver)-au-monde, cela signifie un être(se trouver)-avec-les autres. Cette relation du "moi" avec le monde, avec les autres, est tellement forte qu'aucun des pôles n'a de raison d'exister seul, isolé. Le sujet cherche l'autre afin de communiquer avec lui dans une sphère commune aux deux, mais qui surpasse l'étendue spécifique de chacun. La relation élève-maître/monde de formation (y inclus les formateurs, les collègues et les élèves-enfants) devrait être assumée dans cette dimension d'inextricabilité. Elle est toujours omniprésente dans une sphère commune qui, cependant, dépasse l'étendue simplement individuelle. Cela veut dire qu'une décision quelle qu'elle soit, au niveau de l'élève-maître, ne peut se prendre indépendamment de ses répercussions à niveaux différents.

---

393 Il est intéressant de constater que la langue portugaise détient deux verbes distincts, "Ser" et "Estar" pour les deux dimensions que le français, l'anglais et l'allemand condensent dans un seul mot: "Être", "To be", ou "Sein"...

4. 5. Une Personne en Situation

4.5.1. Fondements théoriques

Une lecture pressée de Joseph Nuttin[394] pourrait nous donner l'illusion qu'il appartient à la grande famille du behaviorisme. En effet, après un an de séjour au "Center for Advanced Studies in the Behavioral Sciences" de Stanford, aux États-Unis d'Amérique, il réaffirme le comportement humain comme objet d'étude de la Psychologie en tant que science.[395] Cependant, il a la prérogative de reprendre ce concept à la lumière de l'énorme complexification qu'il lui confère, le projetant dans une nouvelle dimension. C'est la conception intégrée et élargie du comportement, enracinée fondamentalement dans les théories psychologiques de la *Gestalt*, ayant l'originalité de dévier le foyer d'attention soit du sujet, soit de la situation, pour se centrer sur la relation entre la personnalité et le monde, dans laquelle les buts, les plans et les projets d'action en tant que formes concrètes de motivation humaine, gagnent une importance fondamentale. C'est dans cette particularité que s'enracine notre intérêt par l'étude de sa théorie, ayant en compte un sujet-personne à former, inextricablement lié à son monde de formation et fortement motivé par un projet qui est le sien.

C'est la description de "ce" comportement, en tant que phénomène global, intégré et significatif que Nuttin désire (théorie globale du comportement), l'élisant dans cette mesure comme l'objet de la science psychologique. Dans le cas contraire, on n'étudierait pas le comportement, mais le squelette du comportement. Reprenant une idée-clé de la *Gestalt*, Nuttin envisage la personne en tant que globalité dans son ensemble de fonctions cognitives, émotionnelles, ou manipulatrices. Il critique

---

394 Joseph Nuttin (1909-1988) est une des personnalités les plus remarquables dans le cadre de la Psychologie de la deuxième moitié du XXème siècle. Lié à l'Université Catholique de Louvain, comme enseignant et chercheur, il a fondé et dirigé jusqu'à 1980, l'année de sa retraite, le "Research Center for Motivation and Time Perspective", et le "Laboratorium voor Experimentele Psychologie". Il a été également membre fondateur de l'"Association de Psychologie Scientifique de Langue Française (A. P. S. L. F.), en 1952, avec Henri Piéron, Albert Michotte, Jean Piaget et Paul Fraisse.

Comme reconnaissance de son mérite scientifique, le Portugal, par l'intermédiaire de la prestigieuse Université de Coimbra et sur proposition du Conseil Scientifique de la Faculté de la Psychologie et des Sciences de l'Éducation, l'accueille en 1988, quelques mois avant son décès, au sein de sa communauté scientifique, lui conférant le titre de Docteur "Honoris Causa".

395 Nuttin (1985) est très clair dans la définition qu'il en donne dans sa *Théorie de la Motivation Humaine*: "Le behavioriste, c'est-à-dire, celui qui étudie le comportement..." (p. 38).

fortement le psychologue qui, en essayant d'être plus "scientifique" risque de le devenir moins, en sacrifiant le phénomène global à l'étude des aspects partiels parce qu'ils sont observables. De la même manière que le fonctionnement global de la personne implique une multiplicité d'activités (la personne *vit* parce qu'elle mange, boit, inspire, expire, aime, communique...), un certain comportement comporte aussi, de façon intégrée et non pas juxtaposée, une variété de processus. La perception, la sensation, la mémoire, l'imagination, la solution de problèmes, l'affectivité, la motivation,... ne sont pas des étapes différenciées et isolées d'un même phénomène comportemental, comme les manuels de psychologie nous le suggèrent souvent, par raisons d'organisation. Ainsi, quand j'assiste à un spectacle de ballet, par exemple, je me mets bien à l'aise dans mon fauteuil, je "regarde" la chorégraphie, j'écoute les sons musicaux, j'entends éventuellement les commentaires de mon voisin, j'ai des souvenirs, des émotions, je fais des anticipations sur ce que je vois... Personne n'affirme que ces processus doivent confluer de façon équitable sur le même comportement. Il serait plus probable que l'un s'assume comme la composante principale, les autres restant des éléments auxiliaires, au service du comportement.

Dans la ligne encore de la *Gestalt*, Nuttin réaffirme également le dynamisme de cette totalité avec le concept intrinsèque d'activité. On sait comment dans un contexte psychologique behavioriste, dessiné à l'image de la physique newtonienne,[396] la nature passive de l'individu[397] était indiscutable. Tout comme on voulait expliquer le mouvement des objets par une "force", de la même manière on expliquait le comportement humain comme une réaction à un stimulus externe. La biologie, entre-temps, met en doute la validité de cet argument, contredisant que l'état naturel de l'être vivant est précisément l'activité, et non le repos. La cellule nerveuse n'a pas besoin, pour être active, d'une excitation venant de l'extérieur; elle n'est pas physiologiquement inerte ou réactive, mais active de façon continue. Toujours concerné par l'étude de la motivation humaine, il revoit ses quelques concepts au niveau de cette relation de forces activité/passivité, organisme/milieu, organisme actif/organisme passif versus milieu actif/milieu passif... Donc, ou bien on conçoit la motivation comme l'attrait qui émane de l'objet et attire l'individu, ou on le conçoit comme une poussée qui part de l'organisme.

---

396 Les *Principles of Behavior* (1943) d'Hull sont basés sur les *Principia Physicae* de Newton, comme garantie du statut scientifique de la Psychologie.

397 Rappelons-nous de la célèbre phrase de Watson: "Donnez-moi un bébé et... je le ferai un voleur, un bandit ou un morphinomane. Les possibilités de le mouler dans l'une ou l'autre direction sont presque infinies." In WATSON, J. B. (1927). p. 233. Comme on le voit, elle est révélatrice de l'énorme force du milieu sur la formation de l'individu passif.

Nous avons constaté, dans notre analyse en groupe, que dans la première catégorie figurerait naturellement la motivation par association d'une réponse donnée à un stimulus agréable ou désagréable (loi d'effet de Thorndike ou théorie du renforcement et du conditionnement opérant de Skinner), de même que les théories homéostatiques de décharge d'énergie à cause d'une stimulation désagréable dont l'organisme tendrait à se défaire (*Drive Théories* d'Hull). Dans la seconde catégorie, il y auraient les théories classiques de l'instinct (Freud) et d'autres types de théories homéostatiques d'adaptation et d'équilibre interne, dans la lignée de Darwin, Piaget ou des théories de champ. À première vue, il nous semblait plus probable que Nuttin se plaçait dans le dernier cadre théorique qui présuppose un organisme en activité spontanée et permanente. Mais son originalité a consisté à placer l'accent ni sur l'individu ni sur l'objet, mais sur le caractère dynamique et actif de la relation qui unit l'individu à son environnement.

Ce n'est pas l'individu en tant qu'entité isolée, fonctionnellement incomplète, qui est actif, mais la relation entre ces deux pôles. Avec l'associationnisme, le connexionnisme et le behaviorisme, on avait abordé le traitement de ces deux entités distinctes au niveau du comportement: le sujet, d'un côté et le monde ou la situation, de l'autre. Nous avions déjà rencontré chez les pionniers de la théorie de la Forme le concept de la globalité au niveau de l'approche du sujet. Nous avions de même fait allusion à la perception significative de la situation, comme un "tout" également, au lieu d'une simple réaction à un ensemble additif de stimuli isolés. Nous avions aussi eu l'opportunité de vérifier comment l'interaction entre ces deux totalités a été reprise d'une façon plus accentuée par le "constructivisme" de J. Piaget et par la théorie de champ de K. Lewin avec son concept dynamique d' "espace vital" où se rencontraient les forces internes du sujet et les forces de son milieu psychologique.

Joseph Nuttin réussit, cependant, à notre avis, à surpasser l'interaction entre ces deux entités préexistantes pour se situer dans un contexte de globalité beaucoup plus saisissante: celle de l'unité fonctionnelle Personnalité-Monde. Si, d'une part, l'individu est une personne en situation, de l'autre, la situation n'existe que construite par la personne. De la même façon que Nuttin n'admet pas la dualité du "mental" versus le "comportemental", par la considération que les fonctions cognitives accompagnent et pénètrent tout le comportement dans le sens de réponse motrice ou manifeste, il défend également que la personne de même que la situation font partie de la même unité fonctionnelle intégrée: le monde perçu, c'est-à-dire, mentalement construit, est à la base du comportement, de la même manière que le comportement en soi-même est à la base de l'information et de la signification. La situation comportementale est ainsi comprise comme une construction de la personne (le monde perçu), à partir de la présence ou de l'absence de certaines données physiques de l'environnement.

Nous avions constaté, à travers les expériences réalisées par Köhler, que son Sultan avait donnée une configuration significative aux instruments dont il disposait sur son champ visuel, pour la résolution d'un problème. On sait, aussi, en parlant encore au niveau de l'animal, qu'un objet physique déterminé acquiert, de son point de vue, des significations différentes (étant perçu soit comme nourriture pour assouvir la faim, soit comme moyen de protection, soit comme ennemi duquel il faut fuir...), en conformité avec ses besoins, eux-mêmes. Nous avions déjà vu aussi, en nous rapportant maintenant à la perception humaine, comment un même environnement physique pouvait donner lieu à des mondes complètement différents, selon la signification de la situation dans son ensemble pour la personne. Cette perception du monde implique alors, d'après nos débats dans les sessions de travail, une indissociabilité entre le "moi" et le "monde", autrement dit, un compromis de base entre l'être vivant et le milieu, manifesté d'ailleurs il y a déjà longtemps par le modèle évolutionniste de Darwin: soit l'être vivant agit sur le milieu, l'assimilant à ses structures biologiques (on sait comment la respiration de l'animal peut changer la composition de l'air, ou comment la végétation peut changer le climat d'une certaine région...), soit l'être vivant s'accommode au milieu, en se transformant lui-même ainsi que sa propre façon d'agir (il perd son poil graduellement, en fonction du processus d'échauffement de la planète; il n'a pas d'ongles forts et pointus, dans la mesure où il ne les utilise pas pour la chasse...). Au fond, c'est la thèse reprise au niveau cognitif par J. Piaget (l'assimilation et l'accommodation), dans le prolongement de ces processus biologiques.

La Théorie Générale de Systèmes, aussi, en faisant la distinction entre les systèmes ouverts et les systèmes clos par l'existence ou non d'échanges avec le milieu, défend que toute activité vitale dépend fortement de l'échange d'énergie et de matière avec le milieu. "Tout noyau vital, allant de la cellule bactérienne à l'organisme humain, est un système ouvert en interaction continue avec l'environnement"[398]. Toutefois, Nuttin, à notre avis, progresse par rapport à ces présupposés, lorsqu'il affirme que "plutôt que d'être simplement interdépendants ou en interaction, le sujet agissant et le monde en action n'existent que l'un en fonction de l'autre."[399] On explique, ainsi, l'élaboration subjective du "stimulus" par le sujet une fois que "la situation n'est pas seulement une entité en face de la personnalité, ni le déclencheur d'une réaction comportementale, elle est l'objet significatif sur lequel l'homme agit, qu'il perçoit, connaît et transforme et qui, ainsi, fait partie intégrante de ses actes..." Si la *Gestalt*, avec ses expériences de la perception a bien éclairé l'existence de la configuration significative de la situation, il est certain aussi

---

398 VON BERTALANFFY, L. (1968). p. 43.

399 NUTTIN, J. (1980). p. 129.

que les catégories préférentielles se rencontraient toujours au niveau des choses réelles et présentes. Nuttin considère, cependant, que cette configuration significative ne peut simplement rester au niveau de l'objet perçu. Sa conception globale du comportement humain souligne la construction d'un monde qui soit perceptif et conceptuel en même temps. L'homme vit et agit sur le monde "perçu", de même qu'il vit et agit sur un deuxième niveau (le monde conçu).

Par le développement extraordinaire de ses fonctions cognitives, l'homme se comporte dans un monde de représentants substitutifs de situations et d'objets réels, c'est-à-dire, dans un monde de paroles, de signaux et de symboles, beaucoup plus que dans un contexte d'objets physiques. Même si on ne parle pas des représentants figuratifs proprement dits (une photo, une peinture...) qui, en l'absence de l'objet réel, le représente à un niveau très similaire, il faut souligner les images mentales de l'objet ou, avec une plus grande pertinence, les idées, les concepts et les représentations symboliques, non pas de l'objet concret, mais de toute une catégorie d'objets.

Il s'agit d'un monde de constructions plus ou moins autonomes où "l'être humain est capable de se trouver "en présence" cognitive de situations qui ne lui sont que "présentes à l'esprit."[400] Cette présence "vicariante" comprend ce que Nuttin appelle le monde du deuxième niveau, autrement dit, le monde de la re-présentation, y compris les opinions, les convictions et les constructions de toute sorte. En bref, c'est le monde des contenus cognitifs, au sens le plus large du terme. C'est cette "cognitisation"[401] de la relation du "moi" par rapport au "monde" qui lui va permettre de fonctionner indépendamment de la proximité ou de la simultanéité des choses, lui ouvrant les portes à un autre monde extraordinairement élargi que la manipulation mentale des concepts lui accorde. "L'activité humaine se situe, en grande partie, dans un contexte qui dépasse le *hic* et *nunc* sensoriel."[402] C'est ce type de réflexion si simple qui amène Nuttin à introduire la dimension de futur, dans l'analyse du comportement humain.

Il est utile de rappeler ici, cependant, que Lewin avait déjà dénoncé le besoin de connaître l'histoire personnelle de l'individu autant que son niveau d'aspiration, c'est-à-dire, le passé de même que le futur psychologique d'une personne, afin de mieux comprendre la structure de sa personnalité. Mais il faut souligner le principe toujours accentué de la contemporanéité de sa théorie de

---

400 NUTTIN, J. (1980). p. 63.

401 Terme qui sera repris dans notre modèle théorique.

402 NUTTIN, J. (1980). p. 64-65.

champ, une fois que l'un et l'autre étaient étudiés dans la mesure où ils affectaient l'espace vital contemporain. "Le futur ou le passé psychologiques quels qu'ils soient sont une partie simultanée d'un champ psychologique existant dans un certain moment. Psychologiquement il n'y a pas de passé ou futur psychologiques, sauf par leur influence sur le présent."[403]

En effet, c'est Nuttin qui introduit cette perspective future temporelle, lorsqu'il envisage la motivation sous la forme cognitive de plans et de projets. "Nuttin, by constantly stressing the role of cognition in learning and the relation of cognition in action, was - and is - ahead of his time."[404] À l'occasion de sa thèse de doctorat en 1941, dont le sujet était précisément "La loi d'effet et le rôle de la tâche sur le processus d'apprentissage,"[405] il avait essayé de donner une explication cognitive à ces processus. La cognitisation par la personne de ses buts, plans et projets, va alors conférer une unité et une signification à son action, jouant le rôle d'agent de régulation du comportement.

Comme on peut l'imaginer, l'ambiance scientifique de l'époque, dominé par le connexionnisme de Thorndike, ne voyait pas d'un très bon œil toute interprétation cognitive d'apprentissage, encore moins venant d'un jeune doctorand. Il était établi, dans la psychologie de ce temps-là, que l'apprentissage, en tant que formation d'habitudes, acquisition ou changement de comportements, découlait du renforcement différentiel des connexions entre les stimuli et les réponses données à ces stimuli. Il était généralement accepté que les effets des récompenses étaient "directs, automatiques et inévitables", sans l'intervention d'une quelconque médiation cognitive. Au lieu de "cerveau associatif", de "cerveau de connexions", ce sujet devient le centre de décision et de transformation de la pensée de même que de l'action vers une situation-but qu'il se propose d'atteindre.[406] C'est l'activité inhérente à l'individu lui-même qui le conduit à agir sur le réseau de relations qui l'unit au monde, pour le rendre plus conforme à ses propres fins et projets. C'est pourquoi nous ne pouvions pas laisser de considérer cette théorie fondamentale pour la valorisation de la personne, dans le cas spécifique, de notre élève-maître.

Schématiquement, on peut dire que la personne se trouve dans une situation construite par elle, soit au niveau du "perçu", soit du "conçu". Comme

---

403 BIGGE, M. L. (1977). p. 224.

404 KIHLSTROM, cité par ABREU, M. V. (1989). p. 225.

405*De wet van het effekt en de rol van de taak in het leerprocess*.

406 Comme un exemple d'un comportement finalisé, on peut dire que l'homme que je vois de ma fenêtre n'est pas en promenade, mais va porter une lettre à la poste.

personne active qu'elle est, elle va conceptualiser une situation-but qu'elle se propose d'atteindre, en canalisant son action ou ensemble d'actions pour changer la situation de départ (le stimulus), en la situation à poursuivre, en tant que résultat anticipé, cognitivement présent dans le sujet qui agit. C'est sur cet aspect dynamique et directionnel, sélectif et préférentiel du comportement, que Nuttin veut attirer l'attention.

La motivation, dans ce cadre théorique, c'est la composante cognitivo-dynamique qui dirige l'action vers les buts concrets, conçus par la personne. Dans cette mesure, les résultats atteints sont mesurés par rapport aux résultats projetés par soi, ce qui veut dire qu'un même objectif peut être expérimenté comme réussite ou échec, selon les buts cognitivement élaborés par la personne. En fonctionnant toujours au niveau du monde "conçu", la construction de ces buts résulte de l'interaction permanente entre des processus cognitifs et motivationnels, car "pour Nuttin, les processus cognitifs ne se trouvent pas isolés des processus motivationnels, affectifs et émotionnels, de la même manière qu'ils ne se trouvent pas déliés des processus d'action ou d'exécution de réponses. Dans la perspective nuttinienne il n'y a pas de processus "froids."[407]

La motivation n'est pas non plus quelque chose qui apparaît et disparaît, quelque chose qui, à un certain moment, déclenche une action isolée. Elle n'arrive pas aussi comme un manque, une faute, mais comme quelque chose qui pénètre la totalité de la personnalité, "y compris les activités orientées vers la croissance, l'autodéveloppement et la communication."[408]. De la même manière qu'elle n'est pas le manque de carburant qui va activer le moteur, il n'est pas non plus le besoin, en tant que manque, qui sera la source du dynamisme pour le fonctionnement de la personnalité. Ce qui signifie, en termes de motivation, qu'il ne faut pas mettre la machine en mouvement, parce qu'elle est déjà en mouvement, ou au moins, à un stade d'activation générale (arousal) ou vigilance, car elle est l'orientation dynamique continue qui règle le fonctionnement assez continu de l'individu en interaction avec le milieu. La motivation devient, donc, la composante principale du comportement.

Et quels sont les "motives", les objets de motivation? Ou mieux encore, si les buts, les plans et les projets sont les concrétisations cognitives de besoins, quels seront les besoins, objets de traitement cognitif par la personne? Premièrement, il importe de dire clairement que la motivation ne survient pas d'une série de besoins

---

407 ABREU, M. V. (1989). p.231-232.

408 NUTTIN, J. (1980). p. 106.

autonomes et juxtaposés, mais du fonctionnement global auquel correspond la vie elle-même de l'individu. "Le cherche de nourriture", "besoin d'affection", "désir de pouvoir", etc., ne sont pas des entités autonomes, mais des différentiations du besoin de fonctionnement "optimal" inhérent à l'être-vivant qui, selon Nuttin, se manifeste par un état de bien-être, de plaisir et de satisfaction, au niveau psychologique.[409] Nous avons essayé de favoriser aux élèves-maîtres des conditions pour atteindre cet état de bien-être, de plaisir et de satisfaction. Cela a été, au moins, notre préoccupation. Le nombre ou le nom qu'on leur donne n'ont qu'une utilité d'ordre pratique.

Donc, on peut dire que ce fonctionnement optimal est assis fondamentalement sur deux types de besoins: le besoin de conservation de soi et le besoin de relation avec le monde. La construction de notre profil personnel de l'enseignant a eu en compte ces deux types de besoin. D'autre part, au contraire de la différenciation classique entre les besoins primaires et les besoins secondaires, dans une perspective de dépendance les uns des autres, Nuttin envisage le besoin selon sa nature sélective. C'est elle à nous faire définir et spécifier les motivations, en termes d'*objet* comportemental, plutôt qu'en termes d'énergie, de stimuli, d'états intra-organiques ou de réactions motrices. C'est la nature propre de l'objet (nourriture, considération sociale, affection, etc.) qui définit la nature du besoin, c'est-à-dire, de la relation requise. On peut en conclure qu'un même résultat qui satisfait la personne à un certain moment, au passé, peut éventuellement ne pas réussir à le faire aujourd'hui, en termes de motivation humaine, une fois que celle-ci se développe et que c'est la personne elle-même qui se pose des nouveaux objectifs, des nouveaux critères d'exigence par rapport aux résultats à atteindre.

4.5.2. Notre lecture pour la pratique de formation des enseignants

La théorie de la motivation humaine de Joseph Nuttin a laissé l'être humain beaucoup plus riche par la valorisation de sa composante cognitive. En le "libérant" des contingences du présent, en le faisant anticiper son futur, sous la forme de plans d'action et de projets de vie, il vient dignifier la PERSONNE, en la "cognitisant", en la disposant à préparer con-sciemment les moyens adéquats à la concrétisation des buts qu'elle s'est fixés. C'est l'arrivée d'un homme nouveau qui, en prenant son

---

409 Si au lieu de nous rapporter au niveau du besoin psychologique, nous nous restreindrions au niveau du besoin physiologique, on pourrait affirmer que le besoin de nourriture quand un animal a du faim, ne se manifeste pas seulement dans l'acte de manger, mais cela implique tout un comportement de chasse et de capture comme une façon comportementale et relationnelle de ce besoin.

destin dans ses mains, se rend plus humain. Quelle sera alors la contribution de Nuttin à la formation de l'élève-maître en tant que personne? Comment le groupe de formateurs et moi-même avons-nous "lu" cette théorie en termes de son application au champ de la formation d'enseignants?

Le sujet en formation est une totalité qui ne peut pas être étudié partiellement. Il doit être toujours envisagé comme un ensemble de fonctions intellectuelles, affectives et motrices qui coexistent en même temps. Les processus cognitifs de construction du savoir, par exemple, ne peuvent pas être déliés des processus motivationnels d'ordre affectif et des applications respectives dans la salle de classe. D'autre part, en parlant du caractère dynamique et actif de la relation, on constate que cette personne en formation n'est pas une personne singulière ou isolée dans la construction de son savoir. En tant que totalité, elle est en relation avec d'autres totalités. Le concept d'unité fonctionnelle Personnalité-Monde développé par Nuttin attire notre attention sur les conduites relationnelles de l'élève-maître. Il faut tenir compte des processus sociaux et psychologiques de ses comportements, parce qu'ils sont tous des comportements en situation. Ni la sociologie réduite à elle-même, ni l'approche purement psychologique du point de vue du sujet n'est en mesure d'assumer intégralement l'interprétation de ce qui se passe dans la salle de classe.

S'il faut personnaliser suffisamment les comportements des élèves-maîtres, il faut les situer aussi. C'est ainsi que J. Nuttin nous amène à ne penser les structures écologiques d'ordre institutionnel, particulièrement en ce qui concerne la classe, que rapportées à la personnalité de chaque élève-maître. Les stimuli sont élaborés subjectivement par les sujets, faisant partie intégrante de leurs actes. Les interactions entre les différentes personnalités des élèves-maîtres dans la classe en général, ou dans les groupes les plus restreints, les interactions entre leurs personnalités et celles de leurs formateurs ou leurs personnalités et celles de leurs élèves, dans le cadre de la vie scolaire quotidienne dessinent un climat social responsable aussi de la création de leurs attitudes mentales et de leurs motivations subjectives. Cela revient à dire que la problématique des relations de la personne humaine avec les autres et avec elle-même est le seuil de cette approche de formation.

D'autre part, il est important de souligner le rôle du but, du plan et du projet de chaque élève-maître dans son processus de formation. Ils constituent, en effet, les formes concrètes de la motivation pour sa formation. Ce sont les situations-buts construites par lui, conçues par lui, qu'il se propose d'atteindre. Il faut alors dégager ces situations-buts, au niveau du monde conçu, au niveau de leurs représentations mentales sur des concepts tels que l'école, le maître, l'enfant, l'apprentissage, etc. Au delà de ce type de représentations mentales, il faut aussi

tenir compte des besoins, des désirs, des attentes et des intérêts de tous les élèves-maîtres. De toute façon, ces projets personnels doivent être confrontés à un projet global de l'institution de formation proprement dit, inspiré des directrices émanées de la Loi de Base du Système Éducatif; ils doivent être confrontés aux projets spécifiques de chaque discipline aussi. De la confluence de ces trois niveaux de décision, sortira, grâce à des stratégies de négociation, le projet de formation de la classe, un projet dynamique, toujours en évolution. Mais, alors, comment mener les élèves-maîtres à se prononcer sur les objectifs, les contenus, les stratégies et les critères d'évaluation du processus de formation? Il n'est pas très facile de se prononcer au tout début sur ces questions de formation, s'il n'existe pas une ébauche de projet, en tant que proposition de projet de formation. Celle-ci sera le point de départ pour la construction collective et participée d'un projet de formation de telle façon que chacun le considère comme sien.

R. Vieren, en traitant les "Problèmes de la négociation d'un projet de formation", suggère les étapes suivantes: "Il s'agissait, dans une première étape, d'aider les étudiants à formuler, clarifier, expliciter leurs attentes et projets personnels par une série d'opérations dont la plupart pouvaient être immédiatement exploitées, dans une deuxième étape de leur communiquer le projet de l'équipe pédagogique, et de confronter les attentes et projets des étudiants à ceux des enseignants pour aboutir dans une troisième étape à une négociation tentant de prendre en compte les exigences des uns aux autres."[410] La participation des sujets à leur propre formation, à travers les suggestions qu'ils peuvent présenter afin qu'elles apparaissent dans le projet de formation de la classe, maximise leur implication et leur motivation, contribuant de manière décisive à leur réussite académique et professionnelle. C'est la "cognitisation" du processus de formation qui valorise le rôle actif de l'élève-maître, le sujet le plus intéressé par sa formation, qui a déjà le droit de s'exprimer sur les mobiles, les raisons et les motifs de son action, de s'exprimer sur ce qu'il attend, il veut et il pressent de la formation à l'Université. Il ne faut pas avoir peur du temps consacré à cette activité. On en gagnera beaucoup plus si l'élève-maître en vient à considérer le projet de formation comme son propre projet de formation. Ceux-ci ont été les grands principes organisateurs de la formation de nos élèves-maîtres dans leur première année de formation au CIFOP. Les formateurs ont essayé de les prendre en compte au cours de leurs leçons.

---

410 VIEREN, R. (1986). p. 17.

4. 6. Une Personne du Terrain

4.6.1. Fondements théoriques

On assiste également, dans le domaine de la sociologie, à l'ébranlement des fondements positivistes qui pensaient l'individu en termes de produit de la société. Un peu à la manière des astrologues pour qui les constellations des astres déterminaient les activités quotidiennes des gens ici bas, les tenants de l'approche positiviste de la sociologie considéraient l'individu macro-déterminé par des normes, des règles, des structures et des valeurs d'une certaine société. On sait, que cette vision expliquait la stabilité des structures et la reproduction de l'ordre social, assise sur des sujets privés de "réflexivité" et de jugement critique, qui ne faisaient que reproduire, sans en avoir conscience, les normes culturelles et sociales. Le système de significations était censé être partagé par tous les acteurs sociaux, étant par conséquent un système stable. Exhibant des chiffres et des tableaux statistiques comme signes de scientificité, cette sociologie de la "fatalité" était la sociologie des fonctions collectives, des grands ensembles sociaux, des grandes populations, qui privilégiait l'étude des causes et des variables, telles que l'âge, le sexe, le milieu social d'origine, à travers l'enquête par échantillonnage, les questionnaires et le traitement statistique.

En ce qui concerne l'éducation, la sociologie traitait les structures sociales en termes contraignants aussi. L'approche méthodologique corrélationnelle nous disait que les performances des élèves, par exemple, étaient les variables dépendantes qui dépendaient des variables indépendantes telles que l'âge, le sexe, la classe sociale, le milieu familial, l'aptitude cognitive, etc., des élèves... ou des enseignants. Enfin, il s'agissait d'étudier les données d'entrée et les données de sortie, entendant l'éducation, en tant que processus comme une sorte de "boîte noire", qui était délibérément ignorée.

"L'autre sociologie", de tradition ethnographique, vient de l'École de Chicago, notamment à travers l'interactionnisme symbolique de George Herbert Mead (1863-1931) et de son disciple Herbert Blumer, les pionniers de la psychologie sociale. Enraciné dans le pragmatisme démocratique de J. Dewey (1859-1952), qui faisait appel à une philosophie d'action et d'intervention sociale, ce courant soutient que la réalité sociale n'est pas une donnée préexistante et extérieure à l'individu, et n'est donc pas une donnée immuable. Par contre, G. H.

Mead[411] nous dit que les formes sociales ne sont que l'émanation des individus et que la société n'est que le produit des interactions sociales des sujets. Il est intéressant de constater ici la convergence des démarches de revalorisation du sujet, en tant que personne, si nous comparons à la psychologie. Nous avons voulu saisir cette autre perspective ayant la même finalité, c'est-à-dire, voire la "réalité" à travers une autre fenêtre.

En effet, au contraire de l'environnement behavioriste de stimuli qui déterminaient les comportements du dehors, c'est-à-dire, les réponses de l'organisme individué, G. H. Mead affirme que c'est le sujet qui, plongé dans le milieu des interactions sociales, dans le milieu porteur de multiples incitations, choisit parmi elles, celles qui donnent du sens en fonction de ses besoins. L'environnement, c'est-à-dire, la "situation" est construite par les significations attribuées dans les interactions entre deux ou plus membres. "Un signe ne devient signifiant que dans la mesure où deux acteurs lui accordent une même signification."[412] C'est l'idée des "symboles signifiants" de G. H. Mead. Le sens, la signification n'est pas quelque chose qui est seulement "dans ma tête", mais c'est quelque chose de partagé. En effet, je peux anticiper la réaction de mon partenaire aux gestes que je fais ou aux mots que je dis, parce que nous leur accordons la même signification. Cette présomption qui est incorporée à ma relation avec autrui, fonde notre univers symbolique commun. C'est cet accord de signification qui définit mon appartenance à un groupe, par exemple.

L'acte social n'est donc que l'aboutissement d'un processus social de communication par l'intermédiaire de symboles signifiants (notamment le langage). Cela implique l'intériorisation par chaque individu d'un ensemble structuré de rôles nécessaires à sa participation à une tâche ou à une situation généralisée. Il faut alors prendre le rôle de l'autre, et assumer les valeurs de l'autre. Les études qu'il a fait focalisent, de cette façon, la genèse et la nature sociale de la conception de soi (*self*) et de la pensée (*mind*). Par conséquent, l'objet d'étude de cette nouvelle sociologie ne peut être un système rigide et constant de faits sociaux extérieurs et indépendants des interactions sociales. Sans oublier le niveau des normes et de l'ordre macro-social, cette sociologie privilégie le niveau "élémentaire" de l'interaction sociale dans la vie quotidienne. L'étude des causes ou des variables déterminantes est ainsi remplacé par l'étude du sens que les acteurs en interaction produisent. Si les faits sociaux sont alors "réalisés" par les membres d'une société, si la réalité sociale est constamment en train d'être créée par les acteurs qui

---

411 Cf. MEAD, G. H. (1963).

412 LAPASSADE, G. (1991). p. 19.

"actualisent" leurs règles, il faut arriver au fond, au noyau du processus, à l'étude empirique de l'action sociale ordinaire, aux méthodes que l'individu utilise quotidiennement pour réaliser ses actions et leur donner du sens. Comme nous le dit H. Blumer, dans sa tentative d'explicitation de la pensée de G. H. Mead, "l'interactionnisme symbolique ... affirme que l'action sociale doit être étudiée en termes de comment elle se forme."[413] Et ce sont les acteurs qui la rendent observable et descriptible.

Cette façon d'envisager l'objet d'étude, en ce qui concerne la recherche, signifie donc que l'accès à la signification profonde des interactions dépend de l'accès de l'enquêteur au sein du groupe qui partage la signification. Il faut accéder à l'examen des interactions à partir des interprétations des acteurs, il faut accéder à l'intérieur de la communauté, malgré toute l'extériorité première du chercheur. Et comment? À travers l'observation participante. Sous l'influence de l'anthropologie, l'observation participante devient ici le dispositif central du travail de terrain (*fieldwork*). C'est avec l'École de Chicago, que se posent les premières questions sur l'équilibre entre "participation" et "distanciation". L'enquêteur devra-t-il être totalement immergé quand il est sur le terrain? Et comment sera-t-il lorsqu'il va travailler ses matériaux? P. Boumard lui conseille de "rendre le monde "anthropologiquement" étrange, en faisant attention à la "menace épistémologique" qui consiste à s'identifier complètement aux membres du groupe. L'ethnographe, qu'il soit interactionniste ou ethnométhodologique, est nécessairement un agent double, qui agit dans deux mondes: celui de la culture indigène et celui de la culture savante."[414]

Une préoccupation pour la signification cachée se trouve aussi chez Alfred Schutz (1874 -1959) qui prend appui sur la phénoménologie de E. Husserl (1859-1938). En effet, il maintient des liens amicaux et épistolaires avec ce phénoménologue qui lui a proposé de devenir son assistant. L'œuvre de A. Schutz constitue aussi, vers la fin des années soixante, une pièce assez importante dans la formation d'une sociologie qualitative. Il veut savoir comment les membres d'une société "construisent" le sens du monde social. Les thèses que la phénoménologie décrit comme rapport du sujet connaissant et agissant aux objets qui l'entourent, valent aussi pour le rapport du monde social. C'est la phénoménologie sociale[415]. Ce courant admet le "préjugé du monde" (une pré-constitution du monde) qui se présente aux membres de la société, en tant qu'un monde contraignant, extérieur,

---

413 BLUMER, H., cité par LAPASSADE, G. (1991). p. 20.

414 BOUMARD, P. (1989). p. 84.

415 Cf. SCHUTZ, A. (1987).

régi par des "lois", stable, objectif et préexistant. Ce monde est indépendant de la perception, ou autrement dit, c'est une perception première, partagée par tous les membres d'une société, et par conséquent, par les sociologues, aussi. C'est l'attitude naturelle. Au contraire de cette attitude, l'attitude scientifique sera de découvrir le soubassement du social, de le rendre visible et de l'analyser tel qu'il est spontanément décrit par ceux qui y vivent. Dans cette mesure, le raisonnement profane des acteurs gagne une nouvelle dimension, tel que le savoir du sens commun, considéré par la sociologie conventionnelle comme une "catégorie résiduelle", inférieure et atrophiée de la connaissance scientifique. Afin de ne pas déformer les phénomènes quotidiens la sociologie qualitative nous mène à analyser les croyances et les expériences pratiques, à analyser les méthodes du sens commun. Celui-ci gagne le statut de mode de connaissance, d'un autre mode de connaissance. Cette position théorique nous intéresse dans la mesure où l'on va donner l'importance aux discours hors de la salle de classe, des sessions de travail, des situations formelles. Cela nous amène à "bavarder" à l'heure du café, à accompagner les enfants aux intervals, à les écouter et à jouer avec eux.

H. Garfinkel (1917-) récupère aussi le "raisonnement sociologique pratique" en faisant la différence entre la "connaissance profane" du monde social par les individus ordinaires et la "connaissance savante" construite par les sociologues à partir des connaissances profanes. Tandis que la sociologie standard décrit les situations du point de vue des sociologues, cette autre sociologie dit que les profanes (les non-sociologues) sont compétents pour décrire son monde. Elle étudie les descriptions de la vie sociale du point de vue des acteurs. Il va de soi que cela demande une grande aptitude d'empathie, de capacité de se mettre à la place de l'autre. Garfinkel est bien à l'origine de l'ethnométhodologie, avec son doctorat à Harvard en 1952. Mais c'est à l'UCLA (Université de Californie à Los Angeles) qu'il effectue l'étude du célèbre "cas Agnès" (histoire d'un jeune transsexuel).[416] Son indexicalité, focalisée sur un contexte déterminé (l'ici et le maintenant) est bien d'accord avec la vocation microsociologique de l'ethnosociologie. Il vise aussi mettre à jour les procédures qui gouvernent la construction sociale de la réalité, qu'il propose de remplacer par "production sociale de la réalité". La question est alors de savoir comment les acteurs produisent leurs mondes, comment ils engendrent les règles qui les gouvernent.

Entre une règle (une instruction, une norme sociale) et son application par les individus un immense domaine de contingences est ouvert parce que la pratique, n'est jamais une pure application ou une simple imitation de modèles préétablis. Le

---

416 Cf. GARFINKEL, H. (1967).

fait social n'est pas un objet stable, il est le produit de l'activité continuelle des hommes, qui mettent en œuvre des savoir-faire, des procédures, des règles de conduite, bref une méthodologie profane qui donne sens à ces activités, et dont l'analyse constitue, selon H. Garfinkel, la véritable tâche du sociologue."[417] Ou comme nous le dit G. Lapassade, "... les hommes font leur histoire, à chaque instant, gèrent leur vie quotidienne dans des circonstances qui ont, sans doute, une structure, mais qui ne fonctionnent pas comme une sorte de fatalité, ces circonstances sont reprises et reconstruites constamment dans les interactions de la vie de tous les jours. Nous contribuons activement à la production de notre "destin".[418]

En ce qui concerne l'éducation c'est Willard Waller, à Chicago, dans les années 1920, qui est le premier à étudier empiriquement la vie quotidienne à l'école. Il n'analyse pas seulement les interactions sociales qui s'y déroulent, mais aussi les liens multiples que l'école, comme organisme social, entretient avec la communauté qui l'entoure sous l'aspect de la mobilité verticale qu'elle peut engendrer. Pour cela, il utilise des techniques telles que les histoires de vie, les journaux de bord, les études de cas, les lettres et divers documents personnels. W. Waller réussit, de cette manière, à découvrir la culture propre de l'école. "L'école est le siège de rituels complexes qui régissent les relations personnelles. Il y a des jeux, des équipes, des "guerres sublimées", un code moral, un ensemble de cérémonies, des traditions, des lois."[419]

À la fin des années soixante, D. H. Hargreaves et C. Lacey introduisent la perspective interactionniste dans la sociologie de l'éducation . Mais c'est Peter Woods, de l'Open University of London, qui est l'un des représentants essentiels de l'interactionnisme symbolique dans l'éducation à nos jours. Je ne résiste pas à l'envie de transcrire ce que je considère la meilleure synthèse de cette perspective. Selon cet auteur, "l'interactionnisme symbolique repose sur trois postulats:

1. Les êtres humains agissent sur les choses en fonction du sens qu'ils leur attribuent. L'homme habite deux mondes différents: le monde "naturel" dans lequel il est un organisme avec des tendances et des instincts et où le monde externe existe indépendamment de lui; et le monde social où l'existence de symboles, comme le langage, lui permet d'attribuer des significations aux objets. Cette attribution de sens, cette interprétation, le spécifie comme humain et social. (...)

---

417 COULON, A. (1993). p. 18-19.

418 LAPASSADE, G. (1991). p. 115.

419 COULON, A. (1993). pp. 68-69.

2. Cette attribution de significations à des objets à travers des symboles est un *processus* continu. L'action n'est pas une simple conséquence d'attributs psychologiques, comme les "tendances", les "attitudes" ou la "personnalité", elle n'est pas seulement déterminée par des facteurs sociaux externes comme les structures ou les rôles sociaux, elle résulte d'un processus continu d'attribution de sens qui se produit toujours sous forme de flux et qui est sujet à changement. L'individu construit, modifie, assemble, pèse les pour et les contre, et négocie. (...)

3. Ce processus prend place dans un contexte *social*. Chaque individu aligne son action sur celle des autres. Il le fait en "se mettant à la place de l'autre", en construisant pour "soi" des indications sur la réaction probable de l' "autre". (...)"[420]

4.6.2. L'interprétation des fondements pour la pratique de formation

La question qui se pose à ce moment est de savoir dans quelle mesure il est possible d'extraire, à partir d'une toute nouvelle méthodologie de recherche sociologique, des implications par rapport à la formation des enseignants. Autrement dit, pourquoi enous avons considéré le sujet en formation, dans notre cas l'élève-maître, comme une PERSONNE du terrain? Quels principes avons-nous en retirés pour l'organisation d'une méthodologie nouvelle de formation, une méthodologie centrée sur la réalisation personnelle qu'on a voulu mettre en pratique?

Premièrement, on ne peut pas ne pas situer cet élève-maître dans son réseau de relations dynamiques, en tant que membre d'un groupe. L'attribution de significations aux actions de formation menées par les formateurs n'est pas un acte solitaire. L'élève-maître ne construit pas tout seul sa "situation de formation". Il a besoin de l'interaction avec les "autres" membres du groupe pour vérifier leur concordance d'attribution de significations aux contenus de formation. Je crois que la construction de son savoir, que ce soit au niveau théorique, ou au niveau méthodologique et pratique (les savoir-faire) se produit dans l'interaction avec les autres membres du groupe. Et que veut-on dire lorsque l'on parle de membre d'un groupe? En termes ethnométhodologiques, la notion de membre réfère non pas à l'appartenance sociale, mais à la maîtrise du langage naturel. Le groupe ici est la classe scolaire, la 1ère année du Cours de l'enseignement de base du 1er cycle qui

---

420 WOODS, P. (1979). p. 34.

partage le même langage. La classe scolaire apparaît comme un local socialisé, une micro-société vivante, intégrée dans le groupe d'étudiants du CIFOP, qui, à leur tour appartient au groupe des étudiants de l'Université. Comme organisme vivant, le groupe scolaire a une dynamique propre, qui va affecter l'appropriation du savoir de chaque membre. En effet, la façon dont les élèves-maîtres voient l'institution de formation, par exemple, si elle peut différer selon leur environnement culturel, selon éventuellement leurs différences de classe sociale, elle va différer aussi en fonction de facteurs liés à l'institution et au curriculum, à la méthodologie et à l'action des formateurs, en bref, en fonction de facteurs processuels de fonctionnement interne, qui concernent la dynamique des interactions sociales, aux divers niveaux du groupe.

Nous avons également debattu le rôle du formateur. Quel sera le rôle du formateur, du groupe de formateurs, par rapport au groupe scolaire? La différence de langage entre formateurs et personnes en formation, particulièrement dans le cas de la formation initiale, dans laquelle il y a un grand nombre de jeunes sans aucune expérience professionnelle, qui n'ont jamais cessé d'être élèves, est une donnée déjà constatée. Comment partager le même langage, comment partager la même signification face aux contenus de formation, si le formateur, en tant que porteur de propositions de travail, vient du dehors, c'est-à-dire, est un élément étranger au groupe?

"L'acteur social n'est pas un idiot culturel,"[421] dit P. Boumard. En faisant le transfert, on dit que l'élève-maître n'en est pas non plus. Le formateur ne peut dès lors faire l'économie du point de vue de ces acteurs sociaux, proprement dits, en ce qui concerne les constructions des programmes, les méthodologies de travail, les critères d'évaluation, etc. Cela suppose l'analyse interne, à partir du dedans. Il faut accéder à l'intérieur du groupe d'étudiants, observer les normes, les valeurs et les conflits qui vont inévitablement se produire.

Si on insiste pour maintenir la distanciation face à l'élève-maître, le formateur apparaît de plus en plus comme le savant extérieur. Et "le savant extérieur, privé par définition de cette "compétence sociale", n'a pas accès au sens contextualisé, quels que soient son savoir et même éventuellement sa bonne volonté."[422] Ce raisonnement concernant les interactions formateur<->élèves-maîtres, de l'accès du formateur à l'intériorité du groupe des élèves-maîtres, s'applique également aux interactions élève-maître<->enfants, de l'accès du maître

---

421 BOUMARD, P. (1989). p. 18.

422 BOUMARD, P. (1989). p. 107.

au sein du groupe des élèves-enfants, de même qu'aux interactions chercheur<->formateurs, c'est-à-dire, de mon propre accès au groupe de formateurs avec lesquels j'ai travaillé pendant l'année scolaire 1993-94. Ce type de relations complexes fut l'objet de réflexion.

4. 7. Une Personne en Développement

4.7.1. Cadres de développement

À ce moment de réflexion pour la construction théorique (N'oublions pas les objectifs spécifiques du Projet visant à "réfléchir sur la pratique de la formation" et à "reconnaître le fondement théorique sous-jacent à la pratique de formation"), nous avions déjà l'idée que la personne en formation était une totalité organisée; elle était active et sélective en interaction permanente avec son environnement; elle était aussi un système ouvert conditionné non seulement par les stimuli du dehors et les pulsions du dedans, surtout par un principe d'auto-organisation, pas du tout mécanique et rigide, mais qui se manifestait constamment dans son interaction avec le monde; elle était le centre d'opérations et de décisions; elle était aussi un système intentionnel qui existait toujours en fonction de quelque chose, toujours orientée vers des buts et des projets qui lui étaient propres; elle était membre d'un groupe qui partageait le même langage et dont l'accès à ce langage, du point de vue du formateur, n'était pas si linéaire et si facile comme on pouvait l'imaginer au début d'une interaction de formation. Nous voulions également souligner que l'élève-maître est aussi une personne qui ne peut être comprise qu'en tant que processus en développement. Or, le niveau de développement d'une personne se rapporte à son fonctionnement mental et à la façon dont elle se conduit dans sa vie. Ce fonctionnement interne est organisé par des structures cognitives, socio-cognitives ou affectives qui attribuent une signification déterminée à l'expérience.

Nous avions déjà vu que Jean Piaget (1896-1980), dans la ligne du développement cognitif, les avait nommées "schèmes", en tant que structures cognitives qui se changeaient non seulement à partir du contact avec le milieu, mais aussi à partir de l'émergence des nouveautés cognitives selon un ordre constant, intégratif et séquentiel.[423] Les stades ne seraient que des "paliers successifs d'équilibration" avec une logique interne propre qui filtre la cognition. On sait également qu'une des critiques qui lui sont adressées a trait à sa seule préoccupation

423 Cf. PIAGET, J. (1976).

pour les structures logico-mathématiques, mettant à part la problématique de l'émotion et de l'affectivité. D'ailleurs, c'est J. Piaget lui-même qui a loué, par exemple, l'action de S. Freud face aux mécanismes internes presque totalement inscrutables par la majorité des personnes.

Dans la recherche des causes des multiples difficultés émotionnelles des adultes, Sigmund Freud (1856-1939) crée une perspective révolutionnaire de l'enfance. Sa phrase "L'enfant est le père de l'homme" est bien révélatrice de ce que, selon lui, l'explication du présent se fait à partir du passé, souvent caché dans l'inconscient affectif. Si l'on veut connaître un adulte, il faut alors connaître l'enfant qu'il a été. Ayant en compte le milieu scientifique de son œuvre, nous reconnaissons qu'il a été marqué par le point de vue physiologique et notamment physico-chimique de l'époque. En effet, son concept de pulsion, de plaisir en tant que réduction ou décharge de tension énergétique est en accord avec l'affirmation d'une psychologie physiologique. L'appareil psychique divisé en trois systèmes, le conscient, le pré-conscient et l'inconscient, ce dernier est celui qu'il considère comme le plus proche de la source pulsionnelle comportant un répertoire d'événements, de sentiments, d'idées déconnectées, de fantasmes, etc. L'inconscient est l'objet de son étude, en tant que la clé du comportement humain.

À partir de 1923, cependant, il crée une nouvelle typologie, celle des instances (l' *Id*, l' *Ego* et le *Superego*), qu'il combine avec la précédente. L' *Id*, selon S. Freud, est le pôle pulsionnel, la base la plus profonde du psychisme. C'est tout ce qui arrive au monde au moment de la naissance, c'est-à-dire, les instincts (*Triebe*) qui s'enracinent dans l'organisme, les pulsions sexuelles ou de conservation de soi, les pulsions de la vie, les seules forces constructives chez l'homme (l'*Eros* ou la *libido*) et les pulsions de la mort, de nature destructive (le *Thanatos*). L' *Id* est la source inconsciente et non-organisée de la *libido*. L'*Ego* constitue la partie "évoluée" de l' *Id* qui a été modifiée sous l'influence du monde extérieur. L'activité consciente, en tant que pôle défensif, sert de tampon entre l'instinct aveugle et la réalité extérieure. Il surveille l'accès de l'instinct à la conduite. Finalement, le *Superego* est le pôle "moral" du sujet qui est né du complexe d'Œdipus. C'est l'*Ego* transformé par la *libido*, qui comprend bien les normes sociales, telles qu'elles se trouvent dans l'image du père. La civilisation, les parents, les éducateurs jouent le rôle de la conscience morale. La construction de la personnalité serait alors le résultat d'un jeu de forces plus ou moins antagonistes, d'un conflit entre la pulsion et le monde extérieur. La réserve que l'on fait, toutefois, c'est que pour lui le développement personnel se termine vers les six, sept ans. Le stade Oral va jusqu'aux dix-huit mois, le stade Anal suit jusqu'à trois ans et finalement survient le stade Phallique qui se termine à l'âge de sept ans. Toutes les structures basiques de la personnalité seraient alors déjà établies.

Mais nous avons étudié que son disciple, E. H. Erikson (1902-), vient enrichir cette théorie des stades de développement de façon plus élargie[424]. Au contraire de Freud qui soulignait les aspects négatifs et pathologiques du développement émotionnel, E. Erikson dessine les dimensions positives et négatives de chaque période, dans l'idée que le développement se produit tout au long de la vie, à partir de l'enfance, jusqu'à l'âge adulte, en passant par la seconde enfance et l'adolescence. Le "principe épigénétique" est le concept base de sa théorie. Le développement ne se fait pas par hasard, et n'est pas non plus automatique. Il se déroule selon une séquence déterminée tout à fait d'accord avec un plan de base qui détermine les élaborations structurelles. Chaque période est marquée par une crise qui doit être surpassée. Si l'interaction de l'enfant avec le milieu est salutaire et la crise spécifique de la période est résolue, l'enfant peut alors passer à un autre stade. Le principe épigénétique signifie que le potentiel de croissance existe déjà de façon à faciliter le passage à l'autre stade.

La Confiance *versus* la défiance caractérise l'enfance jusqu'à deux ans. Si les parents donnent des réponses aux besoins basiques du bébé et aux besoins d'affection, il se sentira bien sûr dans son monde. L'Autonomie *versus* la honte et la doute (de deux à trois ans) est la période au cours de laquelle l'enfant apprend à se mouvoir dans son milieu; il faut que ses parents lui laissent faire les choses à son rythme propre et dans une ambiance de liberté relative pour qu'il ne doute pas de ses capacités. L'Initiative *versus* la culpabilité caractérise la phase de quatre à six ans. Il faut donner à l'enfant la possibilité d'explorer, de chercher, d'expérimenter, il faut répondre aux questions qu'il pose pour qu'il ne se sente pas coupable de poser des questions bêtes. La Maîtrise *versus* l'infériorité (de six à douze ans) marque l'entrée de l'enfant à l'école et il est très important que ses efforts soient stimulés et aient du succès. L'Identité *versus* la diffusion ou la confusion des rôles accompagnent la phase de 12 à 18 ans, dans laquelle il s'affirme par rapport à ses parents, dans laquelle il s'intéresse par sa maturité physique, par le type de personne qu'il est. C'est la période de l'identité de l'ego. L'Intimité (la relation intime avec une autre personne) *versus* l'éloignement va marquer la jeunesse adulte, tandis que la Générativité se contrepose à l'auto-absorption à l'âge vraiment adulte. Finalement vient la période de l'Intégrité *versus* le désespoir.

Comme nous le voyons, cette théorie du développement s'éloigne du développement spécifiquement émotionnel pour se centrer au niveau du psychosocial. Henri Wallon (1879-1962) nous a paru être un bon exemple de préoccupation pour la globalité de l'être humain en ce qui concerne son

---

424 Cf. ERIKSON, E. H. (1976).

développement.[425] Sa notion de stade général de la personnalité tient compte non seulement du sujet d'une société spécifique (de la société occidentale, comme J. Piaget), mais aussi du sujet primitif, malade et animal. Au contraire de Jean Piaget pour qui le développement était continuel, selon un ordre séquentiel, intégratif, sans sursauts, H. Wallon admet que le développement est caractérisé par des crises, des mutations, des conflits et des contradictions. D'ailleurs sa Loi d'alternance fonctionnelle nous dit que le développement résulte en orientations qui s'opposent et se complètent au même temps:

des forces Centripètes/Centrifuges;

des forces d'Absorption/Consommation;

des forces de Retour à soi même/Tourné vers le monde extérieur.

L'individu ici, d'après H. Wallon, sera un être social, un "socius", un "alter". Rappelons-nous que le social pour S. Freud jouait le rôle du contrôle et de la surveillance. Pour H. Wallon, il n'est pas possible de dissocier le biologique du social. L'émotion étant pour lui la source de toute vie psychique, de l'affectivité et du caractère, c'est le premier échange expressif qu'on a avec le milieu humain qui nous enveloppe au stade de l'Impulsivité Motrice, de la symbiose physiologique et alimentaire (0-6 mois). La sociabilité syncrétique arrive au stade Émotionnel de l'osmose affective, concrètement avec la maman pendant la période de 6 à 12 mois. L'activité relationnelle proprement dite s'établit au stade Sensorio-moteur et Projectif, de 1 à 3 ans, facilité par la marche et le langage.

Le langage individualise l'objet, lui confère une autonomie et une réalité, lui superposant une image ou un symbole, et permettant, de cette façon, une autre exploration du monde. Le langage devient ainsi le grand moteur de la pensée et du développement. À ce propos, on rappelle que le langage est pour J. Piaget une condition nécessaire, mais pas suffisant en soi à la formation de la pensée. C'est lui qui a dit qu'il y a déjà l'acte d'intelligence avant le langage, qu'il y a déjà intelligence lorsque l'enfant réussit à découvrir l'objet qui est sous le béret basque, par exemple. La pensée naît de l'action, de mécanismes qui, de son avis, sont plus profonds que le fait linguistique.

Le Personnalisme caractérise la période de 3 à 6 ans, lorsque l'enfant commence à utiliser le "je", le "moi", le "mon"... C'est la construction du "moi", au sein de la constellation familiale, c'est l'établissement de relations affectives avec le milieu le plus proche. L'enfant prend conscience de soi, il se détache du monde

---

425 Cf. WALLON, H. (1968).

pour s'approprier soi-même et des objets. De 6 à 11 ans, c'est le stade Catégoriel du travail à l'école, au cours duquel il exerce la discipline mentale, l'attention, la discrimination, la classification des objets... et il s'intègre dans un groupe scolaire. À la Puberté il accède aux valeurs sociales en même temps qu'il se tourne brusquement vers lui-même. Comme nous le constatons, l'intelligence et l'affectivité sont toujours en interaction, progressant solidairement dans le développement. On peut dire, avec H. Wallon, que la vie psychique s'organise à travers le contact avec autrui.

Par rapport à l'apprentissage et au développement, un rôle important est également conféré au langage par Jerome S. Bruner (1915-). Nous avons vu que le langage est pour lui le facteur le plus déterminant du développement cognitif.[426] C'est l'instrument de la transmission et de l'acquisition de valeurs, de traditions, d'idéologies, etc., d'une certaine culture. Responsable de la reformulation curriculaire de l'enseignement primaire et secondaire aux États-Unis, en 1959, il centre son attention sur les mécanismes de la perception, de la représentation et de la conceptualisation. Ses stades de développement sont d'ailleurs caractérisés par les modes de représentation, c'est-à-dire, le stade de Représentation Active (*enactive stage*), au cours duquel l'enfant ne réussit pas à séparer la notion d'objet de ses actions, le stade de Représentation Iconique (*iconic stage*), dans lequel l'action est remplacée par une image ou schème corporel, et le stade de Représentation Symbolique (*symbolic stage*) dans lequel le symbole est une connexion arbitraire avec la chose symbolisée.

Le développement d'une personne, pour J. S. Bruner comme pour J. Piaget, se déroule à partir de la construction de son univers perceptuel, étant le résultat soit d'une pulsion interne soit d'une attraction externe. Le modèle de traitement d'information qu'il adopte considère la capacité individuelle meilleure ou mineure, de la même manière qu'un ordinateur, en concordance avec sa programmation. Or, dans le cas de l'individu, cette programmation va dépendre des "amplificateurs externes", comme la famille, l'école, le système éducatif, etc. On constate ici, la tentative d'articulation entre trois axes: la structure du développement, la structure de la connaissance et la structure de l'apprentissage.

À partir des informations reçues par les sens, l'individu doit décider sur ce qu'il pense qu'il est en train de voir, de toucher, d'écouter...[427] L'information est conduite aux centres nerveux à travers les synapses afin d'être catégorisée dans le

---

426 Cf. BRUNNER, J. S. (1967).

427 Cf. BRUNNER, J. S. (1962).

"répertoire cognitif", lequel fonctionne comme un énorme fichier, sous-jacent à l'acte intellectuel. C'est à ce niveau que, en tant que "système régulateur" le répertoire se transforme, se réorganise vis-à-vis de l'élément nouveau. Il compare, accepte ou rejette, réarrange, réorganise les informations. La mémoire n'est pas considérée, ainsi, comme un simple emmagasinement de l'expérience passée, de faits, de concepts, de relations... La perception, de cette façon, est aussi un processus de résolution de problèmes. Pour J. S. Bruner, l'activité cognitive a toujours une intention, une structure et un *feedback*. L'intention détermine l'état final à atteindre, en orientant l'individu vers elle. La structure traite l'information, à travers la sélection, la rétention et la transformation. Le *feedback,* en tant que rétroalimentation, va informer l'individu sur l'adéquation de l'activité face à l'intention.

Plus concerné encore par le problème de l'enseignement, Benjamin Bloom crée les célèbres taxonomies des objectifs cognitifs, d'une part, et des objectifs affectifs, de l'autre, vers lesquels l'enseignant doit conduire les élèves.[428] À titre d'exemple, voyons les divers niveaux intellectuels, selon un ordre séquentiel, qu'il faut développer chez l'élève. Le premier niveau est le niveau de la Connaissance, auquel l'élève est censé mémoriser et simplement reproduire des faits, des notions, des lois et des principes. Au deuxième niveau, il faut que l'élève révèle une Compréhension plus profonde des mêmes faits, notions, lois et principes, essayant de les expliquer à travers ses propres mots. Au niveau de l'Application, on demande à l'élève de plus de 12 ans qu'il soit capable de transférer les concepts mémorisés et déjà bien compris à des nouvelles situations. Seulement après cela, il sera capable de passer au niveau de l'Analyse, auquel il est présupposé décomposer la matière traitée en parties spécifiques; il apprend à distinguer, par exemple, le principal de l'accessoire, les avantages des désavantages, il apprend à discerner les diverses étapes d'un parcours, etc. La Synthèse constitue le niveau de développement auquel l'élève est capable de produire, de créer quelque chose d'original. Tout le processus précédent lui permet maintenant de faire une synthèse personnelle, avec l'appui de l'imagination et de la créativité. C'est le niveau de la création d'un poème, d'une peinture, d'une sculpture, d'un costume qui s'impose dans la mode, d'une recette nouvelle de cuisine... Le dernier niveau est celui de l'Évaluation, auquel l'élève exerce sa capacité de raisonnement critique; il est capable d'expliciter en détail les raisons de son appréciation particulière par rapport à une idée, une théorie, un film, une exposition artistique, une œuvre littéraire...

S'intéressant également à l'intervention pédagogique sur l'apprentissage, D.

---

428 Cf. BLOOM, B. S., ENGELHART, M. D., FURST, E. J., HILL, W. H., et KRATWOHL, D. R. (1956).

Hunt et E. Sullivan établissentt le rapport entre le niveau conceptuel des élèves, les atmosphères d'apprentissage et le niveau conceptuel des enseignants.[429] Ayant la même signification que "schème", le niveau conceptuel est la structure cognitive à travers laquelle l'individu attribue un sens déterminé à l'expérience. Ces auteurs considèrent trois stades généraux par lesquels passe l'élève dans sa croissance, dans son développement. Au Stade 1, il fonctionne à un Niveau Conceptuel Bas. D'une façon générale, la pensée est du type concret et stéréotypé. Il y a une seule manière "correcte" d'apprendre. Les règles sont figées et immuables. L'obéissance à l'autorité n'est jamais remise en cause. La résolution des problèmes a tendance à être rigide. Tout ce qui est socialement désirable et plaît aux autres devient très important à l'individu à ce stade. L'élève préfère avoir des activités bien structurées par l'enseignant. Au Stade B, au Niveau Conceptuel Modéré, l'élève manifeste déjà une certaine tolérance face à l'incertitude, à l'ambiguïté, et à d'autres alternatives. Il y a même un peu d'ouverture vis-à-vis des nouvelles idées, la pensée devenant un peu plus indépendante. On a aussi conscience des émotions qu'on vit. Au Stade C, l'élève fonctionne finalement à un Niveau Conceptuel Élevé, où il est déjà capable de faire l'intégration et la synthèse à un degré intellectuel et interpersonnel assez complexe. Il réussit à évaluer des alternatives, des options, étant capable de tenir compte de son point de vue et de celui des autres. Les solutions des problèmes ne sont que temporaires une fois que d'autres problèmes se posent. À ce niveau, l'élève accepte la responsabilité totale des conséquences de son comportement.

Dans le domaine psychoaffectif, on compte sur la taxonomie de D. R. Krathwohl, qui considère cinq catégories d'objectifs éducationnels qu'il faut développer chez les élèves. La Réception est le niveau le plus bas du domaine affectif; l'élève reste simplement attentif, il perçoit que quelque chose existe, il peut quand même avoir une certaine attention sélective. Il écoute, il reconnaît, il accepte, il est sensible à quelque chose (une situation, une idée, etc.) qui lui est présentée. La Réponse implique déjà une participation active de la part de l'étudiant. Il fait quelque chose, il réagit selon des degrés différents: il peut accomplir ce qu'on lui demande, il peut aller volontairement au-delà de ce qu'on lui demande ou il peut avoir même du plaisir à faire quelque chose dans la ligne de ce qu'on lui demande. Les "intérêts" font partie de cette catégorie d'objectifs. La Valorisation comporte les objectifs qui vont de la simple acceptation d'une valeur à un niveau plus complexe d'intériorisation. Les valeurs se manifestent dans un comportement cohérent et stable de l'élève. Ils se manifestent dans les "attitudes". L'Organisation a rapport avec la capacité de faire référence à des valeurs différentes et de résoudre les conflits inévitables entre elles. C'est le stade de la construction d'un système propre

---

429 Cf HUNT, D., et SULLIVAN, E. (1974).

de valeurs. Les objectifs éducationnels de cette catégorie sont rapportés au développement d'une philosophie de vie. Le dernier stade concerne la Mise-en-action en accord avec la Valeur ou l'Ensemble de Valeurs. L'individu ici a déjà un système de valeurs qui contrôle sa conduite de telle façon que l'on peut dire qu'il a déjà construit un "style de vie" qui lui est propre. Les comportements, à ce niveau, sont consistants, cohérents et prévisibles.

Comme J. Piaget l'a fait pour le développement cognitif, Lawrence Kohlberg a construit une théorie du développement du raisonnement moral (*moral reasoning*), une théorie sur la capacité humaine à faire des jugements moraux et éthiques.[430] Il est vrai que les premiers programmes d'éducation morale ont été de la responsabilité de B. Blatt et consistaient en des présentations de dilemmes hypothétiques à être discutés. À travers le dialogue socratique, on plaçait l'enfant ou l'adolescent face à un conflit cognitif, à une situation problématique, utilisant des arguments du stade subséquent à celui qu'il avait atteint dans son propre développement. Mais quels sont les stades de développement proposés par L. Kohlberg dans le domaine de la maturité morale? Il les organise en trois niveaux, en les hiérarchisant: Le niveau de la Moralité Pré-conventionnelle (1), le niveau de la Moralité Conventionnelle (2) et le niveau de la Moralité Post-conventionnelle (3).

Au niveau de la Moralité Pré-conventionnelle, le pouvoir joue un rôle très important, c'est lui qui détermine le bien et le mal, le certain et l'erroné. Des règles émanant d'une autorité adulte doivent être accomplies soit pour éviter des conséquences négatives comme le châtiment, soit pour recevoir une récompense. Mais considérons ses étapes. Au stade des Jugements Égocentriques (0), l'individu considère certain ou correct ce qu'il veut faire et ce qui lui donne du plaisir. Ce qui comporte des conséquences désagréables sera naturellement mauvais. L'Orientation par le Châtiment et l'Obéissance (1) mène l'individu à percevoir ceux qui ont le pouvoir, ceux qui châtient et ceux qui récompensent. L'Orientation Instrumentale-relativiste (2) détermine une réciprocité qui n'a aucun rapport avec la loyauté ou la justice. "*I'll scratch your back if you'll scratch mine.*"

Au Niveau Conventionnel de jugement, on cesse de dépendre des conséquences immédiates. Les groupes comme la famille ou la nation constituent des corps d'ordre qui demandent de l'appui et de la loyauté. L'Orientation vers la Concordance Interpersonnelle (3) nous dit que c'est l'approbation qui détermine si une action est correcte ou incorrecte. On présuppose que "*one shouldn't cheat*

---

430 Cf. KOHLBERG, L. (1984).

because nice people don't cheat". Le stade qui suit est l'Orientation vers "la Loi et l'Ordre" (4) et qui détermine que les lois doivent être respectées sans être remises en question. Tous les jugements moraux à ce niveau sont assis sur une étroite adhésion à ce type de règles. L'Orientation "Anti-establishment" (4 1/2) est la phase de la transition du Niveau Conventionnel au Niveau Post-conventionnel, auquel l'individu se trouve dans un conflit entre ses besoins émergents et les attentes et les demandes d'ordre social.

Au troisième niveau, que L. Kohlberg appelle Post-conventionnel, l'individu est capable de séparer les valeurs et les principes moraux de ceux qui soutiennent ces mêmes valeurs et principes. Le rôle de l'autorité n'est pas alors si déterminant dans le jugement d'une situation. L'Orientation Légaliste de Contrat Social (5) est la phase dans laquelle l'individu considère un comportement correct ayant en vue des modèles démocratiques ou constitutionnellement reconnus et des valeurs et des opinions personnelles. Les altérations légales sont bien accueillies lorsque dérivées d'une nécessité sociale. Le dernier stade, celui d'Orientation selon les Principes Éthiques Universels (6), caractérise un système éthique fortement idiosyncrasique, en considérant aussi la coopération entre les individus. La prise de la décision est orientée par le respect pour les droits des autres et pour la dignité de la personne.

Soucieux de la totalité de la personne, J. Loevinger et R. Wessler créent une théorie du développement de l'Ego, en tant que construction holistique qui a rapport avec le système psychoaffectif, moral, social et conceptuel (cette théorie pouvait également élargir notre cadre de référence théorique). L'Ego constitue une structure organisatrice à travers laquelle une personne "perçoit" et structure le monde, en lui donnant une signification propre. Cette structure maintient une logique interne qui filtre les éléments de l'environnement, en acceptant quelques-uns qui se compatibilisent avec son niveau, ou en s'adaptant à d'autres, dans un processus d'altération et de développement de l'Ego, à travers dix stades, hiérarchiquement ordonnés en termes de complexité.

Le premier est le stade Pré-social, où l'individu, dans ce cas l'enfant, essaie de satisfaire ses besoins immédiats. À ce niveau, l'Ego n'est pas encore conceptualisé puisque l'enfant ne réussit pas à se distinguer des autres personnes ou des autres choses. Il se trouve dans la phase symbiotique où il perçoit la maman (ou la personne qui le nourrit) mais ne se différencie pas d'elle. La définition de l'Ego commence à se dessiner dans le stade de l'Impulsion, lorsqu'il se différencie des autres. Son comportement est contrôlé par l'impulsion, dans la recherche de la satisfaction des besoins basiques. Étant fortement dépendent des autres, il les envisage dans la mesure où ils donneront des réponses à ses demandes, en les voyant comme des porteurs de récompense ou de châtiment. Le monde est encore

le monde présent en fonction de lui. Le stade de l'Auto-protection détermine déjà la relation entre l'action et le produit de l'action, mais l'enfant (et pourquoi pas l'adulte?) n'accepte pas la responsabilité de son action à moins qu'elle ne donne lui à une punition. S'il reconnaît qu'il y a des règles à respecter, l'individu à ce stade croit qu'il les viole seulement quand il est pris en faute. La relation avec les autres est de nature manipulatrice: ils sont là pour le servir.

Les premiers signes d'obéissance et d'acceptation des normes sociales externes arrivent au stade de transition de l'Auto-protection au Conformisme. Dans le stade du Conformisme, l'individu commence à associer son bien-être avec celui du groupe, c'est-à-dire, de la famille, en premier lieu. Ce qui le mène à respecter les règles n'est pas seulement la peur de la désapprobation, mais la nécessité d'appartenir à un groupe, à son groupe de référence. D'autre part, il devient intolérant avec tout ce qui est différent de lui. Il considère les relations personnelles comme des actions, des événements, plutôt que des sentiments. Loevinger et Wessler considèrent que la plupart des Nord-américains se trouvent au stade de Transition du Conformisme à la Conscience. L'individu devient ici moins dépendant des normes extérieures. Pour la première fois, il se pose des questions sur la pertinence des présupposés qu'il avait toujours acceptés. Il reconnaît qu'il y a des perspectives et points de vue multiples; il reconnaît la valeur des différences individuelles.

Au stade de la Conscience, l'individu commence à fonctionner plutôt avec des normes internes que des normes externes. Le sens de la responsabilité de ses actions est déjà intériorisé. Les relations interpersonnelles sont maintenant assises sur des sentiments. Il est déjà capable de développer l'empathie et une vraie réciprocité dans les interactions sociales. C'est le stade des idéaux et des réalisations. Le stade de Transition de la Conscience vers l'Autonomie est caractérisé par une complexité croissante. À ce stade l'individu accepte les paradoxes de la vie sans avoir le besoin de les simplifier. Il conscientise le conflit interne entre dépendance et indépendance. Il valorise beaucoup les relations interpersonnelles. Les différences individuelles ne sont pas seulement tolérées, mais appréciées. Il valorise sa propre individualité.

Le stade de l'Autonomie est marqué par la supération du conflit entre les besoins intérieurs et les exigences externes de comportement. L'individu devient ici plus tolérant face aux options des autres. Les relations interpersonnelles sont caractérisées par la reconnaissance de l'interdépendance mutuelle et la reconnaissance de l'autonomie des autres. La pensée consciente se centre sur l'auto-réalisation, la complexité de la réalité, l'individualité et les responsabilités. Peux d'individus arrivent au stade de l'Intégration. À ce niveau, tous les conflits internes sont déjà résolus. Cette personne jouit d'un sens intégré d'identité. Il est l'individu

"*self-actualised*" de Maslow. Il est la PERSONNE.

Nous reconnaissons ainsi que le sujet, quel que soit son âge, ne peut être compris qu'en tant que processus en développement et que le sujet en formation du mois de septembre ne sera pas la même personne au mois de juin l'année suivante; il peut, quand même, ne pas évoluer dans une direction positive. Mais il sera toujours une personne nécessairement en évolution, particulièrement à un moment donné du développement, au cours duquel il est censée avoir les conditions spécifiques qui favorisent cette croissance personnelle. Comme nous le dit B. Skinner, "ceux-ci (les étudiants) apprennent en réalité sans qu'on les enseigne, dans leur milieu naturel, mais l'enseignement organise les conditions d'apprentissage de sorte à le favoriser, à accélérer l'apparition des comportements sans lesquels il serait lentement acquis ou n'apparaîtrait jamais."[431]

Cette même idée nous a accompagné au cours de notre Projet: la formation des enseignants était censée avoir la responsabilité d'organiser des conditions pour faciliter le changement constructif de l'élève-maître vers les stades les plus élevés du développement, vers le stade de la PERSONNE, sans oublier le point de départ et les buts à atteindre, sans oublier les parcours de croissance de chacun. "C'est pourquoi il faut envisager les changements de comportement du maître en tant que des points dans un continuum plutôt que des événements isolés."[432]

4. 8. Une Personne humaine

4.8.1. Fondements théoriques

Dans les années soixante et soixante-dix une approche plus centrée sur la Personne commence à se développer au niveau de la psychologie et de la psychothérapie, à partir d'une acceptation radicale de son identité et de son expérience d'identité. On parle d'une Troisième Force en Psychologie qui critique le behaviorisme par sa perspective réductionniste de l'homme (dans sa réaction mécanique au stimulus), de la même manière que la perspective réductionniste de la psychanalyse qui le considère comme un simple organisme biologique en réaction aux impulses internes. C'est la Psychologie Humaniste assise notamment sur les travaux d'un Abraham Maslow ou d'un Carl Rogers qui s'intéressent à la

---

431 SKINNER, B. F. (1968). p. 301.

432 McNERGNEY, R. F., et CARRIER, C. A. (1981). p. 18.

compréhension de l'homme comme un tout personnel, situé dans le contexte de ses actions. Dans notre réflexion sur les fondements théoriques d'une pratique de formation qui valorise la personne, nous ne pouvions pas laisser d'analyser et de débattre ces théories humanistes.

L'objectif de l'Association Américaine de Psychologie Humaniste, fondée en 1962, fut la compréhension et le développement de la PERSONNE HUMAINE saine et équilibrée, contre la déshumanisation et la massification de ce siècle. "La psychologie humaniste croit qu'elle peut construire un monde humain plus digne, à travers l'humanisation individuelle de l'être humain: lorsque l'individu réussit à se développer dans sa globalité, la société deviendra plus humaine".[433] Si nous nous rappelons de l'humaniste Érasme de Rotterdam, le libre-arbitre avait beaucoup de signification pour lui, en tant que la capacité de l'homme à se décider ou non pour le salut éternel. Les concepts de la participation interne, du choix et de la décision rapportés à l'homme qui vit consciemment son existence, sont très importants puisqu'ils lui confèrent un rôle actif et positif dans cette même existence.

Il fallait alors développer des forces et des capacités spécifiquement humaines, en direction de la créativité et de l'auto-réalisation. Selon Bühler et Allen, l'être humain a quatre tendances basiques qui s'interrelationnent: La tendance à la satisfaction personnelle au niveau de la sexualité, de l'amour et de la reconnaissance de son ego; la tendance à l'adaptation à travers la participation et la sécurité; la tendance à l'expansion créative et finalement, la tendance à l'intégration et le maintien de l'ordre interne.

Au lieu de tendances, A. H. Maslow préfère parler de besoins. En tant que psychologue de la théorie de la motivation,[434] il présente un ordre défini et universel, à travers lequel les individus essaient de les satisfaire. À son avis, une personne peut seulement passer à un niveau déterminé de besoins, après avoir résolu et satisfait ceux du niveau précédent. Selon la hiérarchie de besoins de Maslow, nous avons premièrement les besoins physiologiques (de nourriture, de boisson, de sexe et d'abri), deuxièmement les besoins de sécurité (d'ordre, de protection et de stabilité familiale), troisièmement les besoins d'amour (d'affection, d'affiliation du groupe et d'acceptation personnelle), ensuite les besoins d'estime (de respect, de prestige, de réputation et de statut social) et finalement les besoins d'auto-réalisation (de succès, de satisfaction et de réalisation des buts, des ambitions et des talents personnels). Cette hiérarchie ne nous dit pas que tous les

---

433 VÖLKER, cité par BUROW, O.-A., et SCHERPP, K. (1981). p. 49.

434 Cf. MASLOW, A. (1954).

êtres humains atteignent nécessairement un succès global dans la satisfaction de tous les besoins. Selon Maslow, ni toutes les personnes arrivent à satisfaire le besoin de prestige et de statut social et moins encore, la dernière étape d'auto-réalisation.

Alors, comment arriver à l'auto-réalisation? Comment développer des personnes psychologiquement fortes? Pour l'appui et pour l'aide à la personne dans sa croissance vers la dernière étape, nous avons étudié Carl Rogers. Responsable de la création du *Center for Studies of the Person*, il soutient l'idée que les problèmes personnels ne doivent pas être envisagés comme des maladies mentales. Après avoir passé presque une décennie dans le "Child Study Department" de l'Association pour la Protection de l'Enfance à Rochester, New York, à des travaux de psychologie pratique auprès d'enfants et de jeunes prédélinquants, il a accepté un poste d'enseignant à l'Université de Ohio, de 1940 à 1945, et plus tard à l'Université de Chicago où il a créé la fameuse agence universitaire de consultance centrée sur le patient, utilisant des techniques de thérapie verbale. Au lieu de mettre en relief l'action des processus destructifs et pathogéniques sur l'homme, et reconnaissant la nécessité de conscientiser l'inconscient, comme fonction thérapeutique, Carl Rogers avait une conception tout à fait différente de la personnalité, puisqu'il croyait fortement dans les forces positives et constructives de la personne. L'action thérapeutique vise alors gérer, ou mieux encore, révéler les propres tendances constructives de la personnalité. Comme il nous le dit, "L'expérience m'a révélé que les personnes ont fondamentalement une orientation positive... Lorsque je réussis à comprendre affectivement les sentiments qu'elles expriment, lorsque je suis capable de les accepter en tant que personnalités distinctes, je les vois s'orienter vers certaines directions. Et quelles sont ces directions? Les mots qui les caractérisent le mieux sont "positives, constructives, allant dans le sens de l'actualisation de la personne, en progression vers la maturité et la socialisation. Je me suis convaincu que plus un individu est compris, plus il tendra à abandonner ses fausses défenses..."[435]

De l'avis de Rogers, en ce qui concerne le patient, le désordre se manifeste parce qu'il n'est pas satisfait de lui-même: il a une vision détériorée ou inadaptée de sa propre personne et des autres. On peut perdre confiance en soi, par exemple, s'il y a une discordance probablement inconsciente entre les valeurs pensées et l'expérience vécue. Comme nous le disent Rogers et Evans, "la plupart des valeurs, si l'on parle de l'adulte, sont introjetées par lui à partir d'autres individus ou de groupes qu'il considère significatifs. Il en vient alors à les considérer comme les

---

435 ROGERS, C. R. (1974). p. 38.

siennes. Mais la source ou le centre d'évaluation de la plupart des questions sont hors de lui. Le critère d' "acceptation" des valeurs est la mesure dans laquelle elles sont importantes pour être aimé ou accepté par les autres. Donc, ces préférences ne sont pas clairement intrinsèques au processus de sa vie."[436] L'incongruité arrive lorsque l'expérience de vie de l'individu ne correspond pas à la manière dont il s'organise mentalement. C'est la divergence entre l'image de soi et ce qu'il vit en fait. Une personne qui s'est convaincue de son infériorité intellectuelle, parce que tout le monde le lui a dit en la comparant avec son frère, par exemple, ne réussit pas à croire aux choses créatives qu'elle construit, ou aux idées qu'elle a.

La personne, nous le dit Rogers, doit avoir conscience de ce qui se passe dans son organisme, de ce qu'elle vit, de ce qu'elle est en train de vivre, afin de changer la façon de "voir" et de "vivre" sa propre personnalité et des autres, afin de changer la manière subjective comment elle se perçoit et perçoit les autres. Parce que, comme il l'affirme, "la seule réalité que je réussis à connaître est celle du monde et de l'univers tel que *je* le perçois et le vis en ce moment. La seule réalité que *vous* réussissez à connaître est celle du monde et de l'univers tel que *vous* le percevez et le vivez en ce moment. Et la seule certitude est que ces réalités perçues sont différentes les unes des autres. Les "mondes réels" sont aussi nombreux que les personnes!"[437] La perception joue ainsi un rôle central dans la formation de l'auto-concept et dans le choix des alternatives de comportement. De cette manière, la thérapeutique rogerienne vise à donner au patient une "perception" nouvelle de soi, une *Gestalt* réorganisée de son "ego". Tout se passe dans la conscience humaine; elle a le pouvoir de changer l'auto-concept, le concept que la personne a de soi. Selon les mots de C. Jung: "L'homme est indispensable pour compléter la création; il est le second créateur du monde, celui qui lui a donné une existence objective - sans laquelle ... ce monde aurait continué à travers la nuit la plus profonde. *La conscience humaine a créé l'existence objective et la signification*, et l'homme a trouvé son lieu indispensable dans le grand processus d'être."[438]

Et comment se déroule la démarche vers la croissance personnelle et la maturité? Le patient commence à s'éloigner peu à peu des apparences, des défenses et des devoirs. Il commence à cesser de satisfaire les expectatives des autres et à essayer d'être lui-même, avec ses sentiments réels, à s'auto-orienter, à valoriser le "moi" et les sentiments personnels, à vouloir être au milieu d'un processus, ouvert et sensible à ses réactions et sentiments intimes. Il commence à s'ouvrir aussi aux

---

436 ROGERS, C. R., et STEVENS, B. (1987). pp. 20-21.

437 ROGERS, C. R., et ROSENBERG, R. L. (1977). p. 170.

438 JUNG, C. (1961), cité par ROGERS, C. R., et ROSENBERG, R. L. (1977). p.189.

réactions et sentiments des autres et aux réalités du monde objectif, à apprécier les autres par ce qu'ils sont, tel qu'il s'apprécie lui-même par ce qu'il est, à établir des relations profondes, intimes, réelles et totalement communicatives avec une autre (ou d'autres) personne(s). Comme nous l'expliquent Rogers et Stevens, les altérations ont lieu lorsque la personne "commence à se voir de façon différente. Elle s'accepte à elle-même et ses sentiments de manière plus totale. Elle devient plus confiante en elle-même et plus autonome. Elle devient davantage la personne qu'elle voudrait être. Elle se rend plus flexible dans ses perceptions. Elle adopte des objectifs de vie plus réalistes. Elle se comporte de façon plus mûre. Elle modifie ses comportements inadaptés, même s'il s'agit d'un comportement de longue date, comme l'alcoolisme chronique. Elle accepte les autres plus ouvertement. Elle s'ouvre à ce qui se passe au dehors comme à son intime. Elle modifie ses caractéristiques de personnalité de base, de façon constructive."[439]

Pour que cela se passe, un type déterminé de relation est alors nécessaire, un type déterminé de climat psychologique que seulement une personne psychologiquement mature peut gérer. Les conditions de ce climat ne sont pas la connaissance scientifique, la formation intellectuelle, l'orientation d'une école déterminée de la pensée, ou les techniques. Ce sont des attitudes qui, pour être efficaces, doivent être vécues par le conseilleur et perçues par le client. Les attitudes positives par rapport à l'autre, les attitudes chaleureuses d'attention, d'affection, d'intérêt et de respect de l'autre, sont des attitudes caractéristiques d'une personne intégrée et adaptée, de façon à faciliter la croissance et le changement constructif d'une autre personnalité. La capacité de gérer des relations qui facilitent la croissance de l'autre en tant que personne indépendante se mesure par le développement que le conseilleur lui-même a atteint. Rogers décrit bien les trois conditions indispensables (la triade rogérienne) à une bonne relation psychothérapeute/patient:

1. L'acceptation inconditionnelle positive. Le thérapeute sent une préoccupation chaleureuse et une estime sincère et accueillante envers son patient. Il doit réduire son cadre de références le plus possible afin de ne le pas laisser interférer avec celui du patient. Il faut faire un effort pour voir la personne sans la juger. Il n'y a pas de conditions du type "Je me préoccupe de vous si vous vous comportez comme ça ou ça..." Comme il nous le dit, "Je crois que j'ai appris auprès de mes patients, de même qu'à travers mon expérience personnelle, qu'il n'est possible de changer que lorsqu'on accepte profondément ce que l'on est. Le

---

439 ROGERS, C. R., et STEVENS, B. (1987). p. 253.

changement s'opère alors sans que l'on en ait conscience."[440] Et tout de suite, "Je me sens beaucoup plus heureux d'être moi-même et de laisser les autres être eux-mêmes."[441] Très souvent, cette attitude a été critiquée comme un principe de "non-action".

2. La compréhension emphatique des sentiments et du référentiel significatif de la personne. Le thérapeute non-directif s'efforce, à travers une étude phénoménologique de la personnalité du patient, de pénétrer son monde d'expérience subjective, s'efforce de voir et sentir le monde de l'autre de la même manière, de le comprendre du dedans. Au lieu de vouloir le plus grand nombre possible d'informations sur le patient, le thérapeute s'efforce de comprendre les émotions que l'autre ressent: de sentir l'angoisse, la confusion, le terreur, comme ses propres sentiments, mais de façon à ne pas se laisser affecter. Le thérapeute verbalise, traduit, explicite les contenus personnels et émotionnels du patient, de la même manière qu'il les lui raconte.

3. La congruence. Le thérapeute doit être une personne unifiée, intégrée, ou congruente. Il doit être dans la relation exactement ce qu'il est - et non une façade, un rôle, une fiction. Le thérapeute doit être pleinement conscient de ce qu'il ressent. Si l'individu est irrité, affectueux, timide, enthousiaste, il l'en est à tous les niveaux - au niveau "organismique", au niveau de la conscience et au niveau de l'expression et de la communication. L'individu doit se rendre conscient des multiples vécus et sensations de son organisme, puisque cette forme de contact plein avec soi-même constitue le noyau de la congruence et l'élément indispensable à l'utilisation totale du discernement.

Il est donc possible, avec ce climat d'aide effective, de former des individus capables d'actions spontanées et en même temps responsables de ces mêmes actions, capables d'un choix intelligent et de l'auto-orientation, capables d'un apprentissage critique, d'évaluer les contributions faites par les autres, capables d'une adaptation flexible et intelligente à de nouvelles situations problématiques, capables d'envisager les problèmes de façon adaptative, utilisant créativement toute l'expérience adéquate, capables de coopérer effectivement avec les autres, capables de travailler non pour l'approbation des autres, mais en fonction de ses intentions socialisées. En bref, il s'agit de la formation de la personne.

---

440 ROGERS, C. R. (1974) (1ère éd. 1961). p. 29.

441 ROGERS, C. R. (1974) (1ère éd. 1961). p. 32.

4.8.2. Réflexions sur les implications de cette théorie dans le champ de formation des enseignants

En ce qui concerne la formation des enseignants, il va de soi que cette approche humaniste vient accentuer les besoins personnels de l'enseignant et la dynamique interpersonnelle plutôt que les "connaissances" et les techniques utilisées par lui-même. "Devenir enseignant n'est pas une question d'apprendre à enseigner, mais une question de découverte personnelle, une question d'apprendre à bien utiliser son *self*,"[442] disent A. Combs, R. A. Blume, A. J. Newman et H. L. Wass. Le bon enseignant est avant tout une personne et tout ce qu'il fait en tant qu'enseignant il le fait à travers sa "*person-ness*". Ces auteurs considèrent la profession enseignante intégrée dans la catégorie des "professions d'aide", de même que d'autres telles que celles du médecin, de l'infirmier, du prêtre, etc., lesquelles impliquent une interaction personnelle. Or, l'interaction personnelle ne peut pas demander des simples techniciens, des automates qui accomplissent simplement bien les instructions, les prescriptions d'une autorité, qu'elles proviennent d'un livre ou d'un individu hiérarchiquement supérieur. On a besoin, alors, d'êtres humains créatifs et réfléchis qui sachent bien utiliser toutes leurs connaissances et leurs ressources afin de prendre les décisions les plus pertinentes dans des situations souvent complexes.

L'enseignant apprend à se considérer comme un instrument effectif et efficient dans l'éducation des autres (c'est le concept de *self-as-instrument).* La capacité de partage du *self* avec les autres, la capacité de disponibilité et de relation avec les élèves, les collègues, les parents, les fonctionnaires de l'école vient demander une personnalité basiquement réalisée qui s'accepte et accepte les autres. L'enseignant doit être ouvert, *to make one's self visible*, ne pas avoir honte de lui... Il se montre, il se révèle, il permet aux autres de le voir exactement comme il est, ce qu'il pense, ce qu'il croit. Cette ouverture personnelle est le point de départ pour une communication effective.

D'autre part, l'enseignant accepte le *self* dont l'élève-maître est porteur. "C'est grande la différence entre un programme de formation qui commence à donner à l'étudiant l'impression que son *self*, en ce moment-là, doit être aidé à mieux s'adapter, et un autre qui minimise et ridiculise le *self*, en accentuant ses insuffisances."[443] L'acceptation du *self* de l'élève-maître est une condition *sine qua non* du changement de sa personnalité. On progresse seulement si l'on sait bien où

---

442 COMBS, A. W., BLUME, R. A., NEWMAN, A. J., et WASS, H. L. (1974). p. 8

443 COMBS, A. W., BLUME, R. A., NEWMAN, A. J., et WASS, H. L. (1974). p. 118.

l'on se trouve. L'objectif principal d'une institution de formation des enseignants serait ainsi de faciliter la production et la croissance du *self* chez l'étudiant. Des expressions anglaises telles que "*being oneself*", "*fully functioning self*", "*self actualisation*", "*self realization*", "*adequate personality*", "*high-level wellness*" signifient tout d'abord une personne qui est au niveau maximum de réalisation de ses potentialités et, en même temps, qui contribue effectivement au bien-être d'autres individus. Aider les élèves-maîtres à devenir de bons enseignants est la même chose que de les aider à devenir des Personnes. Ces auteurs soulignent aussi la relation entre les personnalités psychologiquement riches et équilibrées avec le type de perceptions qu'elles ont.

> "1. Elles se perçoivent de façon essentiellement positive; c'est-à-dire, elles se voient généralement aimées, désirées, réalisées, dignes et intègres.
>
> 2. Elles se perçoivent elles-mêmes et le monde qui les entoure de façon réaliste; elles ont des attitudes d'ouverture et d'acceptation, se voyant elles-mêmes et les phénomènes extérieurs avec le minimum de distorsion et de défense.
>
> 3. Elles ont des sentiments profonds d'identification avec les autres personnes; elles s'identifient avec les types différents de personnes, dans un sentiment de *oneness in the human condition.*
>
> 4. Elles sont bien informées (les personnalités riches et équilibrées ne sont pas stupides); elles ont des champs perceptuels très riches, variés et toujours disponibles."[444]

Serons-nous capables de favoriser la réalisation personnelle des futurs enseignants?

5. L'opérationnalisation du concept

Après une longue démarche vers la construction de notre concept de "dimension personnelle", à partir des multiples apports, venant soit d'un passé historique, soit des représentations des formateurs, des élèves-maîtres et des élèves-enfants de la même manière que des références légales et scientifiques, le moment est arrivé de passer à l'opérationnalisation d'un tel concept. Que veut-on dire quand on dit que quelqu'un a la "dimension personnelle"? Quelles sont ses caractéristiques? Quels sont les indicateurs que nous avons choisis comme exemples illustratifs des sous-dimensions sélectionnées?

---

444 COMBS, A. W., BLUME, R. A., NEWMAN, A. J., et WASS, H. L. (1974). pp. 82-83.

L'approche historique nous avait dévoilé la personne de l'enseignant par rapport à l'autre: soit au service de l'autre soit le moteur de l'autre. Il était, en effet, un "guide des âmes", un "apôtre avec une noble mission", un "guide des Portugais", un "ouvrier de la civilisation"... Sa relation avec l'autre le menait parfois à s'oublier soi-même, dominant sa volonté, contrôlant sa vanité, son plaisir, son intérêt, "toutes les affections désordonnées", à travers la "méditation et l'édification des mots", "la modestie du visage", "la gravité de la marche"... Nous avons vu que même à l'époque de la Première République, la responsabilité de formation d'un nouveau citoyen et patriote portugais demandait un dévouement à l'autre aussi grand, puisqu'il devait aider non seulement ses élèves mais leurs parents dans les domaines de l'agriculture et de la santé. Et pour cela, il fallait également exercer sa volonté de manière permanente.

Les représentations des formateurs de Madère (cf. chapitre 4, 2.1.) nous ont révélé, par contre, des préoccupations avec l'enseignant lui-même, avec des caractéristiques qui ont trait à des capacités d'ordre individuel telles que la créativité, l'innovation et le sens critique, en plus d'autres concernant leur manière d'être, comme le calme, la patience, la bonté, la joie. De toute façon, ils ont de la même manière mentionné des caractéristiques relationnelles telles que la disponibilité, la communication, la relation, l'intérêt pour les autres, etc. Les élèves-maîtres (cf. chapitre 4, 2.2.), en se situant dans la même perspective (rappelons-nous des caractéristiques qui ont trait à l'amour, la responsabilité, la sensibilité, la tolérance, la compréhension,...) ont aussi souligné la "confiance en soi", peut-être parce que la confrontation à une situation nouvelle (les premiers jours de leur cours) exigeait d'eux ce genre de qualités. Les petis-enfants (cf. chapitre 4, 2.3.) se sont centrés plutôt sur l'enseignant par rapport à eux, c'est-à-dire, à l'autre. Ils se sont beaucoup préoccupés de savoir si l'enseignant était "ami des enfants", "compréhensif", "camarade", "compagnon", "qui soigne bien les élèves", "qui dialogue", etc.

D'un autre côté, notre Loi de Base (cf. chapitre 4, 3.) envisage la personne non seulement en soi, comme quelqu'un ayant le droit à la différence et au respect de sa personnalité et son projet individuel d'existence, c'est-à-dire, comme quelqu'un qui est autonome, responsable et réfléchi, critique et créatif, mais aussi comme la personne tournée vers les autres, qui est pluraliste, qui respecte les autres, qui est ouverte au dialogue et à l'échange d'opinions, qui reconnaît le droit à la différence et valorise différents savoirs et cultures.

Les théories scientifiques (cf. chapitre 4, 4.) que nous avons sélectionnées ont également toutes souligné un sujet psychologiquement actif et sélectif, qui élabore subjectivement les stimuli et leur confère signification, un sujet intentionnel et téléologique qui a des buts, des plans et des projets et qui est, lui-même, le centre

d'opérations et de décisions de sa vie. Mais d'un autre côté, nous avons également vu qu'il n'a de sens que dans sa relation avec l'autre, puisqu'il représente un système ouvert en confrontation permanente avec le monde, il est (et se trouve)-au-monde, dans un réseau de relations dynamiques: il a besoin de partager son *self* avec les autres. C'est la question de l'interaction constante entre le Soi et l'Autre.

Cependant, au lieu de simplement parler de ces deux entités, nous avons préféré les grouper sous un dénominateur commun: la conceptualisation positive de Soi et de l'Autre qui nous rappelle plutôt une activité d'organisation ou de réorganisation cognitive que nous avons régulièrement souligné par rapport à la Personne. C'est l'élève-maître cognitif, celui que nous voulons. Or la réorganisation cognitive des patrons, des structures et des schémas de la pensée chez l'élève-maître sera, à notre avis, filtré par la conceptualisation qu'il a de lui-même et de l'autre, en tant que focalisateurs de la signification de ses expériences de formation. Plus les conceptualisations de soi-même et de l'autre sont positives, plus élévée est censée être sa dimension personnelle. C'est de cette manière que nous envisageons la "dimension personnelle". C'est-à-dire, elle est intimement liée à la conceptualisation de SOI et de l'AUTRE.

C'est pourquoi nous disons que la dimension personnelle comporte ces deux grandes catégories: une Conceptualisation positive de Soi et une Conceptualisation positive de l'Autre. Chacune de ces catégories est cependant constituée par trois autres sous-catégories, les sous-dimensions, suivant un ordre de croissance déterminé (qui nous considérons du plus simple au plus complexe).

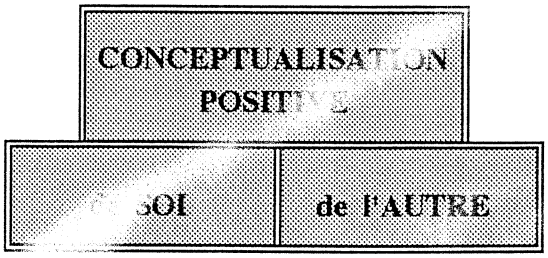


Figure 4

Les catégories de la "dimension personnelle"

La "Conceptualisation positive de Soi" est fondée sur le degré de RÉALISATION, d'AUTONOMIE et d'INNOVATION , de la même manière que la "Conceptualisation positive de l'Autre" a à voir avec le degré de DÉVOUEMENT, de RESPECT POUR L'AUTONOMIE DE L'AUTRE et d'EMPATHIE comment la personne, dans notre cas l'élève-maître, se conçoit. Comme nous le constatons,

chaque catégorie est configurée par trois sous-dimensions. Au total, nous avons deux catégories et six sous-dimensions, comme nous le montre la figure suivante.

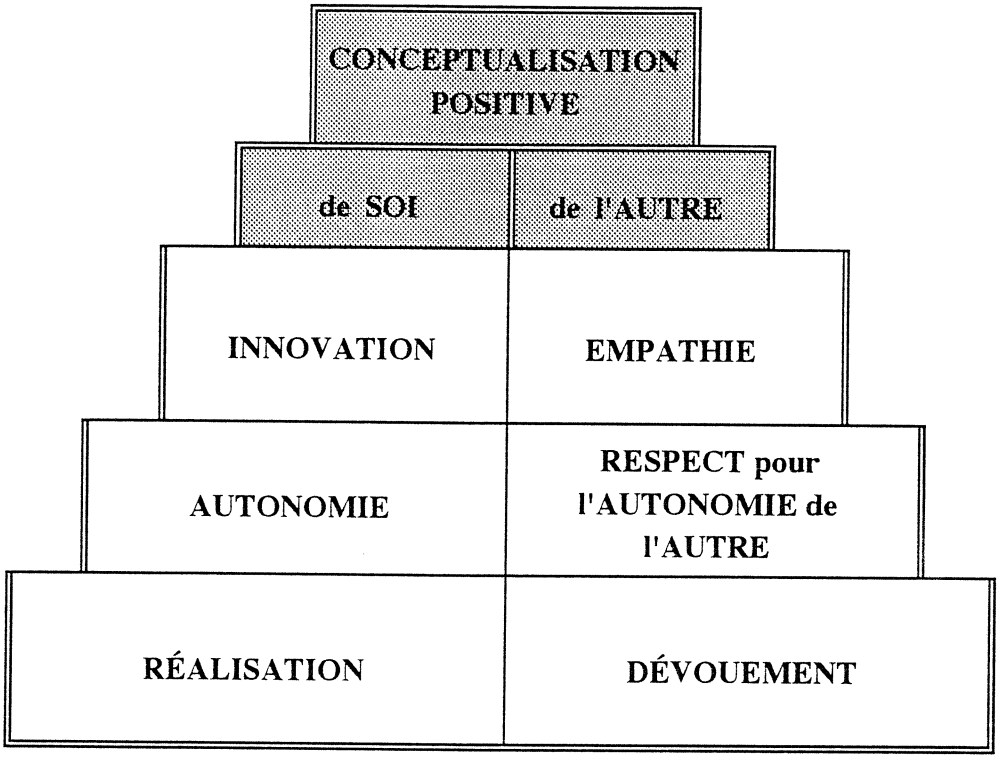


Figure 5

Les sous-dimensions de la "dimension personnelle"

En ce qui concerne la catégorie de la "Conceptualisation positive de Soi", nous considérons la RÉALISATION comme le point de départ essentiel à la croissance personnelle: quelqu'un se dit réalisé quand il se sent heureux, joyeux, bien disposé, optimiste, enthousiaste, avec des sensations de bien-être, aimé... Tout de même, ce type de réalisation telle que nous la voyons, ne suffit pas en soi. Comme nous le dit un proverbe turc, il est possible d'être tranquille, si l'on est aveugle, sourd et muet. Autrement dit, on peut se sentir bien, heureux, satisfait, mais on sait également que les idiots le sont aussi... Mais nous croyons toutefois qu'il est fondamental que l'enseignant ne soit pas une personne déprimée, dépressive, pessimiste, taciturne, sombre, mélancolique. Nous savons bien comment le climat de l'école et de la salle de classe va dépendre de l'humeur de l'enseignant. Mais il va travailler avec des petits enfants qui aiment rire, jouer, courir, et sauter. Il faut alors ne pas les suffoquer...

CONCEPTUALISATION POSITIVE de SOI	
RÉALISATION	Heureux Optimiste Joyeux Enthousiaste
AUTONOMIE	Conscient de soi Sûr de soi Solutionneur de problèmes Preneur des décisions
INNOVATION	Critique Créatif Ayant des Projets Imaginatif

Figure 6

Les indicateurs de la Conceptualisation positive de Soi

Nous croyons que ce sera l'AUTONOMIE qui confère à la réalisation mentionnée la conscientisation d'elle-même. On parle à ce niveau d'une réalisation auto-determinée qui a la conscience de soi. La personne a conscience de son espace, de son identité, de sa valeur. Elle s'accepte dans sa différence et apprécie par rapport aux autres. Elle a conscience de ses intérêts, de ses capacités, de son projet individuel d'existence. Elle est sûre de soi, elle a confiance en ses capacités, elle se voit capable de prendre des décisions, de résoudre des problèmes, sans s'angoisser, sans se réfugier chez elle, en s'enfuyant... Elle est une personne qui réfléchit consciemment à sa propre personne. La réalisation première se valorise de cette façon.

La sous-dimension de l'INNOVATION cependant l'amène à sortir de l'espace particulier que l'autonomie lui avait donné, à rompre le *statu quo*. Elle se sent capable de se distancier de l'objet présent ici et maintenant, et d'assumer une attitude critique en se projetant toujours vers l'avenir. Elle est capable de faire le jugement du milieu social dans lequel elle s'intègre sans avoir peur des réactions de ceux qui l'entourent. Elle se conçoit comme une personne créative, ayant des projets, imaginative... Elle se conçoit comme s'engageant dans la transformation progressive de son milieu, ne s'abandonnant pas aux critiques seulement pour la critique. Sa critique s'accompagne de la capacité de changement.

Selon les indicateurs que nous avons choisis (Figure 6) par rapport à chaque sous-dimension de la "Conceptualisation positive de Soi", il faut dire que le nombre, quatre indicateurs pour chaque sous-dimension, et les noms respectifs ne détiennent qu'une utilité d'ordre pratique, puisque l'analyse se fera par rapport aux sous-dimensions dans leur globalité seulement.

Mais cette conceptualisation positive de Soi ne peut toutefois se réduire à l'hédonisme du bien-être individualiste. Par rapport à sa relation avec les autres, par rapport à la catégorie de la "Conceptualisation positive de l'Autre", la profession de l'enseignant du premier cycle de l'enseignement de base demande un certain type de vocation, de sensibilité, d'amour, de DÉVOUEMENT à l'autre, particulièrement à l'enfant qui arrive à l'école pour la première fois, l'enfant qui a grand besoin d'affectivité et qui voit le maître/la maîtresse comme le substitut de ses parents. Le travail avec les enfants de six à dix ans implique, de notre point de vue, que l'élève-maître ait une disponibilité spéciale pour les écouter, parler et jouer avec eux. Il doit se concevoir comme un ami, un grand ami à qui l'enfant peut se confier et avec qui il peut partager ses rêves, ses projets, ses problèmes. Il est une personne digne de confiance parce que responsable de sa mission d'éducateur. La société lui confie ses enfants parce qu'elle croit qu'il va s'en occuper de manière responsable. La générosité et la solidarité sont des caractéristiques qui appartiennent également à cette sous-dimension de dévouement à l'autre.

Le dévouement aux enfants ne peut pas être cependant un dévouement aveugle et inconsciente, au risque de les transformer en enfants gâtés, en entretenant leurs défauts par trop d'indulgence. Le dévouement doit, en premier lieu, avoir en compte le RESPECT POUR L'AUTONOMIE DE L'AUTRE. L'élève-maître se conçoit alors comme une personne pluraliste qui connaît l'espace de l'autre, qui reconnaît le droit à la différence, qui sait respecter les autres personnalités et les autres projets d'existence. Il est ouvert au dialogue, aux autres idées et opinions, il valorise différents types de savoir, il est tolérant et patient aux divers types de rythme de construction du savoir. Il essaye de comprendre les autres cultures, les autres discours provenants de essentiellement de couches socio-culturelles et économiques diverses, puisqu'on ne compte pas ici à Madère sur la confrontation avec les cultures d'autres races et civilisations telle qu'elle existe sur le continent portugais, par exemple...

Mais en même temps, l'enseignant ne peut s'effacer totalement. Si le dévouement doit tenir compte, comme nous avons vu, de l'espace de l'autre, elle doit également compter sur son propre espace personnel. De la fusion de l'autonomie de la personne et du respect que celle-ci a de l'autonomie des autres, de l'équilibre entre le moi et l'autre, sortira la sous-dimension de l'EMPATHIE. C'est sentir et vivre les problèmes de l'autre, sentir et vivre les émotions et les sentiments

de l'autre, sans s'y laisser mélanger, sans la perte de son identité individuelle elle-même. L'élève-maître doit avoir conscience de sa fonction d'éducateur, d'un chemin à parcourir et du danger de la production d'un grand vide de valeurs par la tolérance excessive. Cela signifie, à notre avis, le niveau le plus élevé de socialisation, de participation, de communication et d'échange interpersonnels.

De la même façon que pour la "Conceptualisation positive de Soi", les indicateurs ici, quatre pour chaque sous-dimension, n'épuisent pas la totalité de signification des concepts. En tant qu'indicateurs, les adjectifs que nous avons choisis indiquent à titre illustratif quelques caractéristiques qui contribuent à donner une forme aux sous-dimensions mentionnées.

CONCEPTUALISATION POSITIVE de l'AUTRE	
DÉVOUEMENT	Ami Responsable Disponible Solidaire
RESPECT pour l'AUTONOMIE de l'AUTRE	Ouvert Tolérant Compréhensif Respectueux
EMPATHIE	Communicatif Participatif Congruent Social

Figure 7

Les indicateurs de la Conceptualisation positive de l'Autre

6. L'hypothèse théorique

La valorisation de la personne étant une préoccupation constante au cours de ce travail, nous sommes arrivés au moment où une hypothèse peut être testée, c'est-à-dire, au moment du passage à l'action. Nous avons essayé, jusqu'à présent, de comprendre, de com-prendre, de saisir le point de vue des personnes du terrain,

du législateur et des théoriciens qui soutiennent cette valorisation. Nous pensons que tous ces apports pourront être rassemblés ici à partir de la construction personnelle de notre hypothèse.

Elle va se bâtir sur trois grands piliers: le Développement global (1), la Cognitisation (2) et l'Équilibre entre la Préservation de Soi et le Besoin de Relation (3). À notre avis, ces trois grands axes sont les éléments qui font la différence entre l'être humain et le reste du monde animal; ils sont les éléments qui confèrent la valorisation à l'être humain, en tant que PERSONNE.

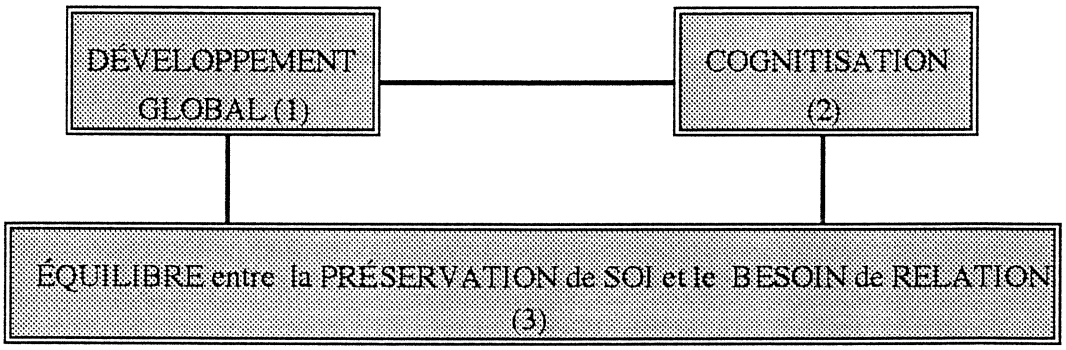


Figure 8

Les trois axes de notre modèle théorique

En effet, de notre avis, un des premiers aspects qui différencient l'homme de l'animal est le dynamisme de croissance qui dépasse le cours d'un développement automatique ou biologique de l'organisme (cf. 4.3. et 4.5.). Il y a dans le psychisme humain une "tendance" à se surpasser soi-même (cf. 4.8.), il y a une force conscientisée, liée à la fonction cognitive, un effort personnel pour aller au delà d'un simple processus biologique de croissance. Quelques théoriciens de la personnalité[445] nous parlent même d'une motivation vers la compétence. Plus la compétence augmente, plus le plaisir grandit. L'activité humaine se caractérise ainsi par un développement et un progrès qui contraste avec la stagnation de la conduite animale.

Nous envisageons notre élève-maître comme une personne en développement (cf. 4.7.) et sa formation comme un moment particulier de croissance personnelle. La maturité psychologique, c'est-à-dire, la réalisation

445 WHITE, R. W. (1959).

personnelle (cf. 4.8.), entendue dans le sens du développement global psycho-cognitif et affectivo-moral (cf. 4.5.) est censé être notre grand but de Formation des Enseignants. Plus la structure cognitive (cf. 4.2. et 4.3.) que l'élève-maître utilise pour conférer du sens à son expérience d'apprentissage/enseignement est élevée, plus son niveau conceptuel (cf. 4.7.) est élevé, plus il sera capable de recourir à des stratégies diverses et de répondre à ses besoins spécifiques, de s'adapter à des situations inattendues en classe. Plus son niveau de développement socio-moral (cf. 4.3. et 4.7.) est élevé, plus son autonomie et sa participation seront privilégiés de sorte qu'il cesse de considérer l'autonomie et la participation des élèves-enfants avec lesquels il va travailler comme de menaces à son autorité.

En effet, de nombreuses recherches avaient déjà établi une connexion entre la maturité psychologique et la compétence pédagogique, à savoir, la liaison entre la pratique éducative efficace des enseignants et le stade de développement qu'ils ont atteint (Hunt et Joyce, 1967; Witherell et Erickson, 1978), la liaison entre le niveau conceptuel et la variété de stratégies utilisées (Thies-Sprinthall, 1980; Glassberg et Sprinthall, 1980), la liaison entre le développement de l'ego et l'introduction d'innovations éducatives (Walter et Stivers, 1977; McKibbin et Joyce, 1981)... Ces études ont essayé de démontrer que les sujets aux stades supérieurs de développement jouissent d'une plus grande différenciation des structures mentales et d'un répertoire plus vaste de capacités. Ayant un mode de fonctionnement plus complexe, ils sont capables d'envisager des situations problématiques sans grandes préoccupations ou angoisses, les analysant de façon plus discernante et prenant les décisions les plus adéquates.

Notre Projet vise, de cette manière, la formation de personnes aux niveaux les plus élevés de développement, la formation de personnes réalisées, psychologiquement mûres et fortes (cf. 4.8.), avec un sens intégré de leur identité. D'autre part, notre personne à former, nous l'avions déjà accepté, est une globalité, une totalité organisée, elle est l'expression de l'organisation d'un tout (cf. 4.2.). Les processus d'ordre cognitif, de construction du savoir (cf. 4.3.), ne peuvent donc pas être déliés des processus d'ordre affectif et motivationnel (cf. 4.5.). De la même manière, les processus de développement global (psycho-socio-affectif) ne peuvent pas être déliés des conduites, des "performances". Le fonctionnement global de la personne implique une multiplicité d'activités, de processus intégrés, non juxtaposés. Il n'existe pas deux étapes distinctes: se développer et se conduire. Le comportement est fonction du développement, le comportement est fonction de la réalisation personnelle.

Le deuxième pilier qui constitue la différence de l'homme vis-à-vis de l'animal et qui lui confère également la "dimension personnelle" est ce que nous avons déjà appelé de "cognitisation". La lecture que nous faisons du développement

global personnel n'est pas une lecture mécaniciste, puisque la personne n'est pas de notre avis un objet mécanique. Notre élève-maître est censé être un sujet essentiellement actif et autorégulateur (cf. 4.3.) dans la construction de son développement. Doté d'une activité inhérente, d'un principe d'auto-organisation interne, il se développe en agissant sur le monde et en lui donnant une signification déterminée. Il réorganise cognitivement son champ de patrons, de structures et de schémas de la pensée, réagissant seulement aux éléments qui lui sont significatifs (cf. 4.2., 4.3., 4.4., 4.5., 4.6. et 4.7.). Son développement n'est pas donc le résultat de la somme des facteurs extérieurs ou naturels, mais implique la conscientisation et l'intégration des changements à opérer en soi. Au contraire de la croissance de l'organisme biologique, dans lequel l'actualisation de soi-même suit inexorablement une seule direction, en réponse à une force, à une impulsion de croissance, le développement psychique naît de la confluence d'une pluralité de forces génératrices de conflits et de possibilités. Le conflit et la tension caractérisent le dynamisme humain, comme facteur de construction de la personnalité. C'est pourquoi dans le processus de construction de sa personnalité, l'individu doit prendre des décisions, être sélectif, faire des choix parmi de multiples possibilités.

La personne équilibrée ne s'accepte pas complètement sans aucune réserve, comme une donnée d'arrivée. Ayant la possibilité de dépasser la proximité et la simultanéité des choses, ayant le privilège d'anticiper le futur, il se projette, il construit son propre projet de vie (cf. 4.5.). Notre élève-maître *cogitans* (cf. 4.4.), réfléchi et cognitif, libéré des chaînes du présent et de la causalité peut imaginer, concevoir, créer et inventer. Comme être intentionnel, il ne va pas réaliser les projets d'autrui, il est fortement motivé pour atteindre ses propres buts. Comme nous le voyons, la cognitisation du sujet déclenche d'autres caractéristiques humaines telles que la capacité de choix et de prendre des décisions, la liberté et l'auto-responsabilité, la participation et l'innovation, ... Si nous acceptons alors l'activité volontaire du sujet avec un but conscient, nous acceptons également qu'il est responsable de son comportement et maître de son destin, étant le grand centre de décision de sa vie. Il ne faut pas alors oublier les facteurs cognitifs de son comportement. En lui conférant la liberté d'action et la responsabilisation correspondante, on lui confère une plus grande dignité humaine.

Le troisième aspect qui, de notre avis, différencie l'homme de l'animal concerne l'équilibre optimal entre la préservation de soi et le besoin de relation. L'organisme biologique a une individualité spécifique qui lui permet de conserver certaines propriétés biochimiques vis-à-vis de l'environnement. Claude Bernard nous parle même d'un milieu intérieur qui a trait à un pourcentage du sucre, des sels, des protéines, de l'oxygène, de l'eau, d'une certaine température du sang, etc., lesquels se maintiennent constants et stables. Au niveau biologique, l'organisme doit conserver cette individualité active, même dans son interaction avec

l'environnement, sous peine de disparaître comme organisme vivant. Au niveau psychologique, la sphère intime de la personne cherche également des situations de bien-être fonctionnel, de conservation et d'expansion de soi, souvent menacées par des déséquilibres qui créent des inquiétudes et des agitations intérieures. Mais on ne peut pas oublier qu'elle est située dans un monde et dans un milieu social. Sa personnalité se développe, se construit et se nourrit dans le contact avec autrui. Si elle a besoin de se conserver (*self consistency*), déformant la perception de ses expériences en fonction de l'auto-concept (cf. 4.8.), de la conception qu'elle a de soi, elle a également besoin de relation avec le monde et avec les autres. Ce besoin de contact peut se manifester de multiples façons, actives ou passives, de domination ou de soumission... Le Moi n'existe que face à un Toi, qu'il interpelle constamment.

En effet, nous avions déjà trouvé ces deux grandes tendances chez les théories méta-analysées. On peut faire une révision rapide des auteurs qui nous ont inspirés afin de souligner la conscience que j'ai de ne pas être originale. Piaget se réfère aux processus d'assimilation/accommodation dans le développement des structures logico-mathématiques, ou de centralisation/décentralisation, ou d'égocentrisme/socialisation dans le développement socio-moral de l'enfant. L'être pour soi et l'être-au-monde de Merleau-Ponty correspondent aux besoins de conservation de soi et de relation avec le monde de Nuttin. L'interactionnisme symbolique établit même la distinction entre le monde naturel et le monde social. De la même manière que la lutte entre les instincts et les pulsions sexuelles et de la vie, l'*Id* d'une part, et le monde extérieur, de l'autre, chez Freud nous fait évoquer dans une certaine mesure la lutte entre les forces centripètes/forces centrifuges, les forces d'absorption/forces de consomption ou les forces de retour à soi même/ forces tournées vers le monde extérieur chez Wallon. L'acceptation de soi (being oneself) et l'acceptation de l'autre chez Rogers rédimensionnent les deux grands pôles d'attraction qui mènent l'individu vers une personnalité adaptée, équilibrée et intégrée.

Ou, comme nous le dit Edgar Morin, conférant à "l'autre" une dimension planétaire et cosmique: "Cet homme est enfermé dans le plus étroit particularisme individuel, mais son esprit casanier est ouvert aux horizons planétaires. Il est soumis à un double rythme fondamental, identificatif et projectif, centripète et centrifuge, réactivant et fantomalisant, qui prend une ampleur inouïe dans l'affirmation accentuée de la vie personnelle et dans la pulsation extensive du nouvel espace-temps. Ainsi s'exprime à travers la culture de masse le double et contradictoire besoin anthropologique, que révèle et dévie toute culture:

l'affirmation individuelle et la participation cosmique."[446]

Ces deux grands besoins de la personne sont inextricablement liés. Si la personne a le besoin de s'auto-déterminer parmi les autres, dans le cadre de sa vie sociale, elle a également besoin du contact avec les autres, de la communication, de l'échange, de l'appui, de la protection, de l'amour... En parlant de l'enfant, Nuttin nous dit que "...c'est justement parce qu'il se sent aimé et entouré d'affection qu'il gagne de la confiance en lui-même, qu'il se sent "quelqu'un" et qu'il se maintient ou se développe psychiquement."[447] Dans cette unité fonctionnelle Ego-Monde, dans l'équilibre optimal entre les deux pôles se construit une personnalité dûment intégrée.

En ce qui nous concerne, notre élève-maître va travailler toute sa vie essentiellement avec des enfants. Si en ce moment il travaille aussi avec ses collègues et ses formateurs, plus tard, quand il sera professionnalisé, il va travailler avec d'autres enseignants et avec les parents de ses élèves. Il s'agit donc d'une personne qui a nécessairement la vocation d'être parmi des personnes, d'être plongée dans les relations personnelles. La question de l'équilibre déjà mentionné entre la préservation de soi et la relation avec les autres devient extrêmement pertinente particulièrement dans le cas de la formation des enseignants du 1er cycle. Il ne faut pas s'effacer en tant que personne dans la délivrance personnelle à l'enfant, mais il faut également avoir en compte que l'affection, la disponibilité, la sollicitude de l'enseignant sont essentielles et fondamentales à la santé psychique de l'enfant de six à dix ans. Il me semble quand même que la solidarité, la sollicitude et le respect pour l'autre confèrent la note distinctive de l'homme vis-à-vis de l'animal. L'acceptation de la structure relationnelle de la personnalité constitue un avancement vers la générosité, sans laquelle il n'y a pas, à notre avis, de personnalité intégrale. Au contraire de l'individu qui est le moi centré sur lui-même, la personne humaine s'ouvre aux autres...

Ceci constitue notre cadre théorique construit avec la préoccupation de l'adapter à l'enseignant de nos jours, ici à Madère, ayant comme arrière-fond le panorama historique de la formation des enseignants et construit avec la participation de tous ceux qui étaient sur le terrain, les élèves-maîtres du Cours de formation initiale de l'enseignement de base du 1er cycle, leurs professeurs-formateurs et leurs élèves-enfants, construit sous l'inspiration des références théoriques que nous avons méta-analysées, et encadré par la Loi de Base du

---

446 MORIN, E. (1962). p. 214.

447 NUTTIN, J. (1972). p. 343.

Système Éducatif en vigueur.

Comme nous le voyons, ces énoncés théoriques changent complètement la façon d'envisager la formation des enseignants: celle-ci, au-delà de la formation théorique, méthodologique et pratique, qu'on veut continuer à réaliser, devient le moment privilégié de découverte et de croissance personnelles. Partant de l'idée que le développement est d'ordre global et qu'il progresse dans la ligne d'une conceptualisation de Soi et de l'Autre de plus en plus positive, on peut finalement formuler deux questions:

1. Est-ce que, par rapport à notre élève-maître, un certain degré de la réalisation personnelle correspond à un certain degré de réalisation académique?

2. Sera-t-il possible d'augmenter le degré de réalisation académique à travers le développement de la réalisation personnelle?

Comme nous sommes en train de le constater, ces questions visent à établir une relation entre notre dimension personnelle et une autre: la dimension académique, concernant le savoir et le savoir-faire. Nous sommes dès lors déjà rentrés dans le champ des hypothèses-interactions (dans la terminologie de Loubet del Bayle) qui se poseront par conséquent de la façon suivante:

1. À un certain degré de réalisation personnelle correspond un certain degré de réalisation académique.

2. Il est possible d'élever le degré de réalisation académique à travers le développement de la réalisation personnelle.

5ème Partie

L'action

Dans le Projet de Formation Participée

1. Expérimentation ou Action?

Face au problème initialement posé de la nécessité d'investissement dans la "dimension personnelle" au niveau de la formation initiale des enseignants du 1er cycle à Madère, on a commencé par la constatation de l'existence du phénomène. Comme nous l'avons vu, des questions comme "Que fut la dimension personnelle dans le passé?" nous ont menés à une recherche du type descriptif, de la même manière que des questions comme "Qu'est-ce que la dimension personnelle ici et maintenant?" nous ont conduits à une recherche de nature plutôt explicative. La citation que nous avons déjà faite de C. G. Hempel nous rappelle qu' "un phénomène est expliqué si on peut le déduire de la composition de deux ensembles de données: premièrement les lois générales qui régissent le phénomène à expliquer, deuxièmement, les conditions particulières dans lesquelles ce phénomène est apparu." En l'appliquant à notre problème, on sait que l'investissement dans la "dimension personnelle" chez les futurs enseignants implique la connaissance des lois générales qui régissent ce phénomène bien que la maîtrise des conditions qui facilitent son apparition, c'est-à-dire, qui facilitent la croissance et le développement personnels chez nos élèves-maîtres.

Conformément à notre plan de recherche, la démarche de découverte, de conquête et de construction de l'objet, la démarche ayant comme but d'obtenir des réponses aux questions concernant le "Quoi?" (rappelons-nous des objectifs spécifiques déterminés dans la négociation du Projet tels que *Réfléchir sur la pratique de la formation, Dégager les besoins de formation, Connaître quelques modèles de formation des enseignants, Reconnaître le fondement théorique sous-jacent à la pratique de formation,* qui nous ont conduit à *Conscientiser le profil désirable/désiré de l'enseignant,* opérationnalisé à travers l'instrument de mesure-voir point 3. de cette partie) devrait donner lieu à la phase d'action, de réponse aux questions sur le "Comment"

Promouvoir le développement de l'élève-maître en tant que Personne.

Participer activement à la formation du futur enseignant.

Partager des expériences d'innovation dans la formation des enseignants.

Cela présupposait une expérimentation provoquée afin d'observer l'effet produit dans une situation par la modification intentionnelle d'une variable à cause de l'intervention de l'expérimentateur. Dans notre cas, on sait que jusqu'au présent, nous avons suivi une méthodologie de construction théorique débouchant sur une théorie, modeste bien sûr, mais qui a résulté de l'immersion dans les enracinements historiques du phénomène, de la participation de ceux qui se trouvent sur le terrain,

de la législation actuelle et d'un grand nombre de référents théoriques déjà existants... Conformément à nos présupposés théoriques et méthodologiques de départ, celle-ci est notre théorie, marquée par notre *hic et nunc*, marquée par mon histoire personnelle. Le travail de recherche pouvait probablement se terminer à ce stade-là.

L'expérimentation qui a accompagné tout ce travail de construction théorique a visé un affinement, une dépuration, une confrontation de la théorie à la pratique, plutôt que la vérification, la mise à l'épreuve d'une théorie déjà élaborée. C'est pourquoi je veux distinguer entre "*expérimentation*" au sens strict et "*action*".

Reprenons nos hypothèses énoncées ci-dessus:

1. À un certain degré de réalisation personnelle correspond un certain degré de réalisation académique.

2. Il est possible d'élever le degré de réalisation académique à travers le développement de la réalisation personnelle.

Ces hypothèses, telles qu'elles sont formulées, conformément à la méthodologie de l'expérimentation, pouvaient être soumises tout de suite à la vérification. Selon la séquence classique - théorie, déduction d'hypothèses, expérimentation et confrontation des hypothèses avec les résultats expérimentaux - il pouvait nous sembler que le moment était arrivé de passer à l'expérimentation tout court. Mais, nous l'avons déjà dit, cette séquence n'a pas existé de façon si linéaire contrairement à l'impression que l'écriture de la thèse peut éventuellement donner. La construction théorique est née de l'interaction avec les praticiens et a accompagné une grande partie de l'expérimentation. C'est pourquoi je préfère tout d'abord poser des réserves au terme généralement utilisé et parler plutôt d'ACTION ou d'intervention afin de m'éloigner du sens strict de la démarche expérimentale. Cette partie va traiter de notre méthodologie d'action.

2. Une action en milieu naturel

L'expérimentation en laboratoire, comme nous le savons, implique des situations manipulées par l'expérimentateur. Les situations sont artificielles, parce que reconstituées par l'expérimentateur dans un cadre différent de celui dans lequel le phénomène étudié se déroule habituellement. On distingue les variables dites indépendantes, celles qu'on manipule, des variables dépendantes, celles qu'on

observe et mesure une fois l'expérimentation effectuée. Au laboratoire, on prend toutes les précautions pour que le système soit bien défini et clos, isolant matériellement le lieu de l'expérience afin d'éviter toute intervention perturbatrice. C'est de cette façon que l'on met en évidence la causalité entre les deux types de variables et que l'on assure la validité interne des conclusions qu'on peut tirer. L'action que nous avons menée n'a rien de commun avec la situation expérimentale décrite ci-dessus. Nous avons eu le souci de travailler dans le milieu naturel, sur des situations "intactes" telles qu'elles se sont présentées à nous. Nous ne pouvons donc parler d'un échantillon aléatoire ni de randomisation. On peut alors se poser des questions sur la validité interne et la validité externe. L'année scolaire au cours de laquelle le Projet a eu lieu, nous fonctionnions seulement avec deux classes du Cours de formation des enseignants du 1er cycle (de la première et de la deuxième années) et deux classes du Cours de formation des enseignants de l'école maternelle (de la deuxième et de la troisième années). J'ai alors centré mon étude sur la première année du Cours de formation des enseignants du 1er cycle, comme je l'ai déjà mentionné.

Je suis donc partie d'une situation donnée au départ, d'une classe déjà formée, avec des élèves-maîtres que le système avait acceptés. Cela signifie que je ne suis pas intervenue dans la sélection des sujets à observer. Les élèves-enfants avec lesquels ceux-ci ont travaillé ont nécessairement été les élèves des enseignants de la pratique pédagogique. Seulement en ce qui concernait les formateurs j'ai recommandé au Directeur du CIFOP de maintenir, dans la mesure du possible, les formateurs qui y avaient enseigné l'année antérieure. Comme nous le voyons, il n'était pas possible de choisir aléatoirement, faisant appel au hasard, les sujets de notre action. J'ai préféré respecter la complexité de cette situation, sur le terrain. En effet, la clôture du système n'était pas possible. Les sujets ne pouvaient pas être coupés de leur environnement. La durée d'un an d'intervention, que nous considérons déjà comme très courte, peut également être considérée comme trop longue si l'on tient compte de l'irruption plus que probable d'éléments perturbateurs.[448] Plus la période d'observation est longue, moins on peut supposer que le système à observer reste clos et stable. Dans les recherches de terrain, il est difficile d'isoler les variables dépendantes des variables indépendantes. Même si on parle plutôt de variables explicatives et de variables à expliquer,[449] on compte

---

448 Cf. MATALON, B. (1988). *Décrire, expliquer, prévoir*. Paris: Armand Collin. Il nous parle de neuf grandes catégories d'éléments perturbateurs: l'histoire (les tendances naturelles de croissance), les événements, les changements de population, le vieillissement des instruments de mesure, l'influence des observations "avant", les variations saisonnières, les fluctuations aléatoires, les délais d'adaptation et la régression vers la moyenne.

449 Cf. MATALON, B. (1988).

également sur un grand nombre d'autres facteurs (les facteurs parasites par rapport aux objectifs de l'expérience, les facteurs appelés libres qui ne nous intéressent pas directement mais qui varient, qui oscillent sans l'intervention de l'expérimentateur).

Sans nier la complexité de ces phénomènes d'influence, je crois tout de même qu'il est légitime, de notre part, d'isoler un facteur et une conséquence avec le souci de vérifier la pertinence de cette relation, levant cependant toutes les réserves mentales vis-à-vis de cette procédure. En l'absence de randomisation, cette relation ne peut avoir qu'une valeur éventuellement prédictive, toute interprétation causale n'étant qu'une spéculation, un pari sur le fait qu'aucune autre variable n'intervient pour la modifier. De cette façon, sans oublier les autres variables qu'il n'est pas possible de contrôler, la complexité de la situation donnée, telles que les conditions spatio-temporelles, les collègues du Cours, la personnalité des formateurs, la matière, les critères d'évaluation, les supports écrits, etc., on considère la méthodologie centrée sur la réalisation personnelle chez les élèves-maîtres mise en action par les formateurs comme la variable explicative et le niveau de la réalisation académique, en termes de résultats finaux, par disciplines et en bloc, comme la variable expliquée.

Cette procédure implique une comparaison du type avant/après dans laquelle le temps devient une dimension essentielle. L'analyse comparative diachronique permet ainsi de réobserver les mêmes personnes, d'étudier les changements pour chaque unité observée et, donc, d'avoir une bonne validité individuelle, même en tenant compte des phénomènes indépendants de l'intervention. Parce que ce qu'on observe "après", il ne faut pas l'oublier, est la résultante à la fois de l'intervention et d'autres facteurs mentionnés ci-dessus. La situation de départ comprend ainsi l'ensemble des facteurs existants avant ou indépendamment de la mise en action de la méthodologie de formation (dans d'autres terminologies, on les appelle des variables de "présage" ou de "contexte") tandis que la situation de sortie joue le rôle de variable dépendante ou de "produit".

De toute façon les biais liés au temps se maintiennent. Le recours à une situation témoin nous a semblé susceptible de mieux permettre de contourner ce problème. Les deux observations étant simultanées, cela ne veut pas dire que le temps n'intervient pas: pendant le délai entre le moment de l'intervention et celui des mesures, les facteurs perturbateurs peuvent agir différemment sur les deux groupes. C'est pourquoi plus les deux groupes sont semblables, tant par leur caractéristiques que par leur situation, plus ils ont de chances d'être affectés de la même façon, ce qui permet des comparaisons valables. À cet égard je ne peux pas affirmer définitivement que les deux groupes (le groupe d'action et le groupe témoin) aient été rigoureusement équivalents. La classe disponible de formation des enseignants du 1er cycle était celle de la deuxième année qui était passée, l'année

avant, par les mêmes situations de formation, les mêmes disciplines, presque tous les mêmes formateurs, les mêmes espaces de formation, les mêmes Écoles Annexes pour la pratique pédagogique... Enfin, j'ai eu le souci de maintenir toutes ces variables de présage ou de contexte équivalentes afin de faire ressortir le facteur d'intervention de la recherche sur l'autre groupe comme élément qui n'a pas fonctionné par rapport à ce groupe témoin.

Si d'une part on peut m'accuser de manque de simultanéité des situations, de l'autre on peut constater les bénéfices évidents de cette non-simultanéité. En fait, l'expérience nous dit qu'il est extrêmement difficile pour que les mêmes formateurs utilisent des méthodologies différentes par rapport à deux classes. En tant que personnes, comment peut-on "déconnecter la machine" lorsqu'on sort d'une salle et on rentre dans l'autre et penser qu'on va fonctionner différemment? Cette situation devient beaucoup plus compliquée s'il s'agit, comme dans notre cas, de Formateurs conscients et fortement impliqués dans une autre méthodologie qu'ils considèrent la meilleure... Comme nous le voyons, des problèmes d'ordre éthique se poseraient à cet égard.

Ces deux classes que nous allons appeler Classe d'Action et Classe Témoin, utilisant les sigles CA et CT respectivement, ont fonctionné, de notre point de vue, comme des échantillons qualitatifs, des échantillons pris globalement comme des "cas". Parler d'échantillon évoque naturellement le problème de la population parente. Mais, au bout de compte, quelle est la population parente dans notre cas? Tous les enseignants de l'enseignement de base du 1er cycle à Madère? Non, il s'agit de la formation initiale de ces enseignants. Donc, ce sont tous les élèves-maîtres du Cours de formation des enseignants de l'enseignement de base du 1er cycle à Madère. Si l'on me permet de répéter ce que j'avais déjà énoncé à propos de ma démarche dans la section intitulée "Vers le paradigme de la complexité",

> "dans cet autre paradigme, il y a aussi une place pour le local et le singulier. On accepte l'étude de petites communautés, l'étude de cas attachés à un certain *hic et nunc* sans prétention de généralisation. L'expérience ici et maintenant n'est que répétable en des conditions très exceptionnelles, étant donné "l'originalité irréductible des événements". L'échantillon et la population sont des termes coïncidents, l'extrapolation des résultats à d'autres contextes n'étant pas possible."[450]

Cela signifie que les élèves-maîtres qui ont constitué nos classes CA et CT ont été tous les élèves-maîtres de ce niveau de formation initiale des enseignants qui existaient en ce moment-là au CIFOP-Madeira, d'où l'échantillon est la même

---

450 Voir page 148.

chose que la population. Parler d'échantillon suggère également la question de généralisation, mais comme nous l'avons vu, l'extrapolation des résultats à d'autres contextes est très difficile, sauf dans des conditions du même type. Comme nous le dit B. Matalon, " On souhaite généraliser, mais à des conditions du même type. On préférera donc le terrain au laboratoire lorsqu'on sait mal quels sont tous les facteurs et les mécanismes qui interviennent dans la situation "naturelle" qui, en définitive, nous intéresse. Passer d'une situation complexe à une autre, également complexe mais, pour autant qu'on puisse conjecturer, pas trop différente, est en général plus rassurant que le saut du laboratoire au terrain."[451]

3. Test de mesure de la dimension personnelle

La vérification d'hypothèses quelle qu'elles soient présuppose l'existence d'instruments méthodologiques d'observation/évaluation. Dans notre cas, les hypothèses de recherche concernent la question de la dimension personnelle entendue essentiellement comme la façon dont la personne se conçoit par rapport à elle-même et aux autres. Plutôt qu'un test d'intelligence, de connaissance ou d'aptitude, l'instrument de mesure le plus adéquat serait alors un test de mesure d'opinion ou d'attitude.

Selon Del Bayle, "L'*opinion* est une manifestation verbale exprimant la réaction d'un individu devant un objet déterminé. L'*attitude* est la prédisposition relativement stable qui incline le sujet à se comporter d'une certaine façon à l'égard de tel ou tel phénomène, à l'égard de tel ou tel problème, et qui l'amène à exprimer telle ou telle opinion. Pour mesurer l'intensité des opinions et des attitudes, on a été amené à mettre au point des tests particuliers que l'on appelle des échelles d'attitude."[452]

Quel serait alors l'échelle d'attitude à adopter par rapport à notre recherche? Il va de soi que les présupposés théoriques initialement communiqués de la même manière que la méthodologie que nous avons parcourue jusqu'ici nous ont menés à la construction de notre propre instrument de mesure, c'est-à-dire, à la construction d'une échelle d'attitude adéquate à la dimension personnelle telle que nous nous la représentons. Le problème d'étalonnage du test au niveau national s'est posé dès début, mais j'ai décidé d'être cohérente avec tout l'esprit de cette recherche

---

451 MATALON, B. (1988). p. 226.

452 DEL BAYLE, J.-L. L. (1991). p. 85.

et de partir à la construction de notre instrument de mesure, prenant toutes les précautions possibles par rapport à sa validation.

Inspirée de l'échelle de Likert, mise au point aux États-Unis en 1929, notre échelle, en proposant aux élèves-maîtres une liste de paramètres particuliers - les indicateurs que nous avons déterminé par rapport à chaque sous-dimension -, leur demandait de signaler la façon dont ils se percevaient, dont ils se concevaient eux-mêmes et les autres. Nous avions déjà vu que, comme indicateurs, ceux-ci n'étaient pas les seuls possibles à donner une bonne indication de la "dimension personnelle". Ils ont été choisis (on aurait pu en choisir d'autres) en tenant compte de la distance entre le concept de "dimension personnelle" et eux-mêmes.

On a pris également la précaution de demander à des experts[453] si tout le champ était couvert. L'échelle une fois établie, on l'a soumise à un certain nombre d'épreuves afin de vérifier la cohérence et la consistance interne par rapport aux indicateurs d'une même sous-dimension. On l'a appliqué à un pré-échantillon constitué par les élèves-maîtres de l'école maternelle pour vérifier à la fois sa fidélité et sa validité. Des questions ont pu être posées, à ce niveau, par rapport à quelques mots et au nombre d'options utilisées. J'ai en recouru à un Tableau de *Random Numbers* pour l'organisation de la séquence des indicateurs. Voyons donc l'échelle de la réalisation personnelle telle que nous l'avons conçue, ainsi que la lettre qui l'accompagne.

---

453 Maria Teresa Estrela, de l'Université de Lisbonne, m'a ouvert le panorama général des tests élaborés au Portugal. Saul Neves de Jesus, de l'Université de Coimbra, m'a envoyé, en l'explicitant, son échelle E. R. P. de Jesus (les expectatives de réalisation professionnelle). Cette contribution scientifique a constitué un point de départ extrêmement important pour moi. Ivo de Sousa Nunes, de l'Université de Madère, m'a aidé dans la construction de l'échelle en participant à l'analyse des concepts et l'annotation de la bibliographie qui y fait référence.

Universidade da Madeira - CIFOP

PROJECTO DE FORMAÇÃO PARTICIPADA

Cher Élève-maître,

Je m'appelle Jesus Maria Sousa et je suis Enseignant dans le domaine des Sciences de l'Éducation à l'Université de Madère. Je mène une recherche supervisée par l'Université de Caen sur la Formation des Enseignants du 1er cycle.

Le Projet de Formation Participée, dont je suis responsable, qui se focalise sur la 1ère année du Cours de Formation respectif vise à réunir les respectifs élèves-maîtres, leurs formateurs (de la Théorie et de la Pratique Pédagogique) et leurs élèves-enfants, dans un processus de grande interaction et communication qui soit une base de réflexion et d'action (de changement) dans la pratique de la Formation des Enseignants à Madère. On croit sincèrement qu'il sera possible qu'une formation plus conforme aux besoins réels du futur Enseignant naîtra de la participation de tous ces éléments. Ce projet veut privilégier le développement et la formation de l'élève-maître, en tant que Personne.

Il importe, de cette façon, que je recueille vos opinions sur la manière dont vous vous concevez vous-même et par rapport à ceux qui vous entourent. La confidentialité de votre enquête sera définitivement garantie en termes individuels par l'anonymat, raison pour laquelle je vous prie d'être absolument sincère dans toutes les réponses. L'identification personnelle s'explique seulement par la nature longitudinale de cette étude, puisqu'on tente d'analyser l'évolution de vos perceptions et conceptualisations à la fin de cette année scolaire.

Je vous remercie de votre disponibilité.

Funchal, le 11 novembre 1993.

La Chercheuse

Code Personnel .....

De chaque côté de l'échelle graduée de 1 à 7, sont placés des expressions en opposition. Les nombres correspondent à...

1. Très
2. Assez (référant aux expressions situées à gauche)
3. Un peu
4. Ni...ni... (ni l'expression de gauche ni celle de droite)
5. Un peu
6. Assez (référant aux expressions situées à droite)
7. Très

A. Marquez d'une croix (X) la position que vous estimez être la vôtre par rapport à la façon dont vous vous concevez en ce moment. Vous considérez vous comme une Personne...

1. Peu consciente de soi	1 2 3 4 5 6 7	Consciente de soi
2. Malheureuse	1 2 3 4 5 6 7	Heureuse
3. Sans sens critique	1 2 3 4 5 6 7	Critique
4. Peu sûre de soi	1 2 3 4 5 6 7	Sûre de soi
5. Pessimiste	1 2 3 4 5 6 7	Optimiste
6. Routinière	1 2 3 4 5 6 7	Créative
7. Qui ne résout pas de problèmes	1 2 3 4 5 6 7	Qui résout des problèmes
8. Triste	1 2 3 4 5 6 7	Joyeuse
9. Sans Projets	1 2 3 4 5 6 7	Ayant des Projets
10. Indécise	1 2 3 4 5 6 7	Capable de prendre décisions
11. Indifférente	1 2 3 4 5 6 7	Enthousiaste
12. Répétitive	1 2 3 4 5 6 7	Imaginative

B. Marquez d'une croix (X) la position que vous estimez être la vôtre par rapport à la façon dont vous vous concevez en ce moment. En ce qui concerne les autres, vous considérez vous une Personne...

1. Distante	1 2 3 4 5 6 7	Proche (Ami)
2. Renfermée	1 2 3 4 5 6 7	Ouverte
3. Timide	1 2 3 4 5 6 7	Communicative
4. Irresponsable	1 2 3 4 5 6 7	Responsable
5. Intolérante	1 2 3 4 5 6 7	Tolérante
6. Non-participative	1 2 3 4 5 6 7	Participative
7. Indisponible	1 2 3 4 5 6 7	Disponible
8. Peu compréhensive	1 2 3 4 5 6 7	Compréhensive
9. Incohérente (Incongruente)	1 2 3 4 5 6 7	Cohérente (Congruente)
10. Individualiste	1 2 3 4 5 6 7	Solidaire
11. Non-respectueuse	1 2 3 4 5 6 7	Respectueuse
12. Isolée	1 2 3 4 5 6 7	Sociale

Si la validation interne d'une échelle d'attitude comme celle-ci peut être vérifiée à travers l'appréciation de la cohérence des différentes réponses par rapport à chaque sous-dimension, on ne peut pas dire la même chose de la validation externe. Rien ne nous assure que l'opinion telle qu'elle est exprimée existe effectivement. Mais de quelle autre façon peut-on accéder aux attitudes, opinions, préférences, ou représentations que par le langage? Il faut toutefois souligner que le "danger" de subjectivité dont on peut nous accuser par le recours à ce type de test constitue, à mon avis, précisément la cible à atteindre. La subjectivité joue ici un rôle déterminant. C'est pourquoi on a voulu arriver au fond des perceptions et des conceptions que chaque élève-maître avait de lui-même et des autres.

Ce test serait-il trop petit pour saisir toute la complexité dont nous avons parlé jusqu'ici? Si nous le comparons à d'autres tests qui ont une multiplicité d'items, je dirai même centaines d'items, quelle projection aurait-il en termes de fidélité et d'exactitude? Je suis également consciente du danger qu'un test de cette dimension représente, mais probablement mon sens pratique l'a emporté lorsque j'ai imaginé les conditions de son application et de son analyse. Je voulais en effet un test qui fut économique et motivateur d'emblée pour ceux qui répondraient et ceux qui en feraient l'analyse. D'autre part, nous savons qu'il est le résultat synthétique d'une longue démarche d'immersion historique, d'étude et d'auscultation sur le terrain. Mais il faut dire que ce procédé, fermé bien sûr, assis sur des catégories définies, comme nous l'avons vu, a toutefois été complémenté par des compositions et des exercices écrits demandés par les formateurs.

On a eu toujours conscience de travailler avec des indicateurs de... Nous n'avons jamais oublié lorsque nous disions qu'un élève-maître était au niveau 3 de l'échelle de la "dimension personnelle", ou que la "dimension personnelle" moyenne du groupe d'élèves-maîtres de la CT était de 5,69 que ces chiffres ne nous donnaient qu'un indicateur souvent grossier de la dimension personnelle. C'est avec ces limitations que nous nous sommes lancés dans l'analyse des données.

4. Les données d'entrée

4. 1. Les variables non-contrôlées

Je suis partie avec quelques données de départ, d'entrée. Un panorama bref sur les données appelées "classiques" concernant le sexe, l'âge et l'état civil nous a donné une première impression sur l'équivalence de ces deux groupes: la classe d'action et la classe témoin. Comme nous le démontrent les tableaux suivants, la

CA avait sur 21 élèves-maîtres une majorité dans la catégorie de 18 à 21 ans, 3 étaient des hommes et un était marié, tandis que la CT avait 26 éléments, toutes des femmes, dont trois étaient mariées. L'âge majoritaire oscillait également entre 18 et 21 ans.

CA				CT			
Sexe	Âge	État civil	tot.	Sexe	Âge	État civil	tot.
3 M 18 F	13- 18 à 21 5- 22 à 25 0- 26 à 29 2- 30 à 33	20 célibataires 1 marié	21	26 F	15- 18 à 21 6- 22 à 25 4- 26 à 29 1- 30 à 33	23 célibataires 3 mariées	26

Tableau 47

Sexe, âge et état civil des deux classes

Au delà de ces variables classiques, il y en avait d'autres qui ne nous intéressaient pas directement mais qui auraient pu également interférer dans l'expérience. Je me réfère concrètement aux aspects socio-professionnels, socio-culturels, socio-économiques et socio-familiaux que, de mon point de vue, comme nous l'avons déjà vu dans la troisième partie "Projet de Formation Participée. 3. 2. Les Élèves-maîtres", constituent des indicateurs du niveau social de ces deux groupes. Des tableaux comparatifs nous donneront une lecture plus rapide de ces aspects.

	Père		Mère	
	CA	CT	CA	CT
1. Agriculteurs et pêcheurs indépendants	3	4	1	-
2. Entrepreneurs d'industrie et commerce	2	4	-	-
3. Cadres et techniciens	-	-	-	1
4. Employés de commerce et services	5	6	2	2
5. Travailleurs de production	4	4	-	1
6. Travailleurs agricoles et de pêches	1	-	-	-
7. Personnel domestique	-	-	-	-
8. Enseignants	-	-	-	1
9. Autre situation: Définissez-la	4 Décédés 2 Retraités	4 Décédés 2 Invalides 1 Retraité	17 Ménag.	20 Ménag.

Tableau 48

Catégories socio-professionnelles de CA et CT

Comme nous le voyons, le tableau ne nous donne pas de grandes différences. Nous trouvons parmi les pères, trois agriculteurs de CA contre quatre de CT, deux entrepreneurs d'industrie et commerce de CA contre quatre de CT, quatre travailleurs de production dans les deux classes et, par rapport aux mères de ces étudiants, dix-sept ménagères de CA contre vingt de CT. N'oublions pas que le nombre des élèves-maîtres chez CT était supérieur; donc, il faut dire que les chiffres ne sont pas beaucoup différents.

	Père		Mère	
	CA	**CT**	**CA**	**CT**
1. Ne sait ni lire ni écrire	3	2	5	3
2. Sait lire et écrire sans avoir la 4e.	2	4	3	6
3. 4e année de scolarité	11	13	12	14
4. Enseign. préparatoire (6e.)	-	1	1	-
5. Cours général unifié (9e.)	1	1	-	-
6. Enseign. complémentaire (11e/12e)	-	-	-	-
7. Enseign. moyen	-	-	-	1
8. Enseign. supérieur	-	-	-	1
9. Enseign. supérieur universitaire	-	-	-	-

Tableau 49

Catégories socio-culturelles de CA et CT

Si le tableau concernant l'aspect professionnel des parents de ces deux groupes ne nous donne pas de grandes différences, celui de la catégorie socio-culturelle présente quelques très légères distinctions. Huit parents (d'une classe plus petite - de CA) contre cinq parents (de CT) ne savaient ni lire ni écrire et deux parents (des mères, dans ce cas) de CT avaient un niveau supérieur à l'enseignement secondaire contre un seul de CA avec le cours général unifié qui était le plus haut niveau scolaire des parents de ce groupe.

	CA	**CT**
1. Moins de 20 mille "escudos" par mois/*per capita*	7	14
2. De 20 à 40 mille "escudos" par mois/*per capita*	13	4
3. De 40 à 80 mille "escudos" par mois/*per capita*	1	5
4. Plus de 80 mille "escudos" par mois/*per capita*	-	2

Tableau 50

Catégories socio-économiques de CA et CT

On a aussi constaté que la classe témoin détenait des chiffres plus élevés de revenu *per capita*, par rapport à la classe d'action: cinq de CT contre un de CA dans la catégorie de 40 à 80 mille "escudos" par mois/*per capita*, les seuls deux étudiants de la catégorie la plus élévée appartenant à la CT. Mais d'autre part, quatorze cas de ce groupe de contrôle nous ont dit qu'ils gagnaient moins de 20 mille "escudos" par mois. C'est-à-dire, la CT était un groupe différencié en termes économiques au contraire de la classe d'action qui était un groupe beaucoup plus uniforme.

	CA	CT
1. Cellule originale (père/mère/(frères)	16	20
2. Cellule nouvelle (conjoint(e)/enfants)	1	2
3. Cellule originale et cellule nouvelle	-	2
4. D'autres personnes	4	1

Tableau 51

Catégories socio-familiales/affectives (en termes de cohabitation) de CA et CT

Finalement, nous avons obtenu des indicateurs assez semblables en ce qui concerne l'habitation. La plupart des élèves-maîtres vivaient avec leurs familles, en convivialité avec leurs parents et leurs frères. Un nombre réduit avait déjà son indépendance vis-à-vis de leurs noyaux de base, partageant sa vie familiale avec le mari ou la femme et les enfants; seulement deux élèves-maîtres de la CT, qui étaient mariées, vivaient dans la maison de leurs parents. Quatre de CT contre 1 de CA vivaient avec d'autres personnes, chez un parent, dans une résidence universitaire ou dans une congrégation religieuse. En bref, on peut dire que la plupart de nos élèves-maîtres n'avaient pas de problèmes d'adaptation à de nouvelles régions ou à d'autres types de vie comme est le cas de grand nombre d'étudiants universitaires de notre Pays qui ont besoin de se deplacer pour étudier.

4. 2. La réalisation académique

L'équivalence des deux groupes une fois assurée en termes généraux à travers les données classiques de sexe, d'âge et d'état civil, avec la constatation du niveau social légèrement supérieur de CT par rapport à CA, il fallait nous centrer sur la variable dépendante que nous avons considérée comme la variable à expliquer, c'est-à-dire, la réalisation académique des élèves-maîtres. La question à poser était donc la suivante: Quelle était la réalisation académique de départ de ces deux groupes? Cela m'intéressait de savoir le niveau de réussite scolaire avec laquelle les deux classes étaient rentrées à l'Université. Plutôt qu'un test

d'intelligence ou d'une épreuve construite à cet effet, j'ai recouru aux résultats de la dernière[454] année (la douzième) de l'enseignement secondaire. Ces classemens ont été confirmées par d'autres de ce même niveau d'enseignement (la dixième et l'onzième). L'échelle de ces classements était de zéro à vingt (0-20).

CA	CT
14,43	15,15

Tableau 52

Classement de l'enseignement secondaire de CA et CT

Au delà de ces notations, j'ai également recueilli les classements de la fameuse *prova geral de acesso,* la PGA, qui était une des épreuves de sélection des étudiants pour l'entrée à l'Université, réalisée par le Ministère de l'Éducation au niveau national, centrée plutôt sur des questions de compréhension, d'interprétation, d'analyse, de maîtrise de l'écriture et de culture générale, fortement contestée ensuite comme une épreuve de Langue Portugaise, que les élèves de Lettres étaient censés réussir mieux que ceux des "Sciences". Cependant, elle m'a donné des indices d'un certain degré de réussite de ces élèves. Cette épreuve d'étalonnement national a suivi une échelle de zéro à cent (0-100).

CA	CT
58,21	69,52

Tableau 53

Classement de la PGA de CA et CT

454 Au contraire du système scolaire français avec une logique qui va, par exemple, de la sixième, cinquième, quatrième, ... jusqu'à la première, terminale et baccalauréat, le système portugais commence par la première, deuxième, troisième... (pour l'enseignement élémentaire), jusqu'à la douzième année (pour l'enseignement secondaire), c'est-à-dire, la dernière année de l'enseignement non-supérieur.

Un autre élément que j'ai considéré comme important pour cette analyse de départ concerne la moyenne d'accès à l'enseignement supérieur résultant d'une formule mathématique qui se basait, au delà des résultats du Secondaire et de la PGA, sur d'autres éléments d'évaluation, comme par exemple, les résultats des Épreuves appelées Spécifiques (également élaborées au niveau national, dans des disciplines spécifiques, comme la Biologie, la Mathématique, la Langue Française, etc.). L'échelle de classement était de zéro à cent (0-100).

CA	CT
61,16	75,21

Tableau 54

Classement de l'accès à l'enseignement supérieur de CA et CT

Ces chiffres initiaux nous ont déjà donné une certaine impression, confirmée de plusieurs façons, comme nous l'avons vu: celle que notre classe expérimentale, notre classe d'action sur laquelle on voulait introduire une nouvelle méthodologie de travail, détenait un "score" de réalisation académique plus bas que la classe témoin. Si en termes de données classiques, on pouvait accepter l'équivalence des deux groupes, on ne peut déjà plus dire la même chose de la formation académique. Ici s'est posé une des premières difficultés caractéristiques de la recherche qualitative qu'il fallait surmonter.

4. 3. La réalisation personnelle

Si, comme nous le savons, la variable qui devrait déterminer d'éventuels changements est la méthodologie centrée sur la réalisation personnelle, il fallait que cette réalisation soit mesurée avant le début de l'expérience. Pour cela, nous avons appliqué l'échelle d'attitude déjà présentée, qui supposait une auto-notation des élèves-maîtres (de 1-7). Les résultats en termes globaux, par classe, ont été les suivants:

SOUS-DIMENSIONS	CA	CT
Réalisation	5,44	5,77
Autonomie	5,54	5,44
Innovation	5,40	5,08
Dévouement	6,10	6,16
Respect pour l'autonomie de l'autre	5,75	5,94
Empathie	4,96	5,79

Tableau 55

Auto-conceptions des sous-dimensions de la "dimension personnelle" au départ

Avec une échelle de 1 à 7, l'auto-notation est élevée, ce qui est compréhensible dans un test de cette nature. Il y a, en règle générale, la tendance de s'auto-attribuer une bonne notation. Que pouvait-on faire alors? L'important, de mon point de vue, était de se fixer sur les nuances, sur les petites différences de notation, parce que ce seraient celles-ci qui donneraient les perceptions/conceptions "réelles" des élèves-maîtres. Avec la valorisation de ces petites différences, nous avons constaté que la CT avait une meilleure conception de Soi en termes de Réalisation, de Dévouement, de Respect pour l'Autonomie de l'Autre et d'Empathie tandis que la CA détenait un score plus élevé par rapport à l'Autonomie et à l'Innovation. Notre groupe d'action se concevait comme plus conscient de Soi (6,00 contre 4,73 de la CT), ce qui a élevé le classement de la sous-dimension globale de l'Autonomie, de la même manière qu'il se concevait comme plus créatif, plus imaginatif et avec des projets. La CT a toutefois obtenu un score plus élevé en ce qui concernait l'indicateur du sens critique (5,34 contre 5,24).

CATÉGORIES	CA	CT
Conceptualisation positive de Soi	5,46	5,43
Conceptualisation positive de l'Autre	5,60	5,96

Tableau 56

Auto-conceptions des catégories de la "dimension personnelle" au départ

	CA	CT
DIMENSION PERSONNELLE	5,53	5,69

Tableau 57

Auto-conceptions de la "dimension personnelle" au départ

En termes globaux, on peut dire que nous sommes partis d'un cadre de "dimension personnelle" plus élevé de la part de la CT, bien que la catégorie de la "conceptualisation positive de Soi" était légèrement supérieure chez la CA.

5. La variable explicative: Une méthodologie centrée sur la réalisation personnelle

5. 1. Introduction. Prise de conscience des Fins.

Je crois qu'il est important de faire, avant tout, la distinction entre la méthodologie de recherche et la méthodologie de formation. J'ai déjà essayé de différencier essentiellement deux types de méthodologies que j'ai utilisées pour ma recherche: une méthodologie de construction théorique et une méthodologie d'action, qui sont d'ailleurs les titres de deux chapitres de la thèse. Bien qu'en interaction constante, on peut affirmer que dans une première phase, ma recherche a suivi une démarche plutôt de construction que d'expérimentation, tandis que la seconde s'est appuyée prioritairement sur des chemins "expérimentaux". Dans la phase plus "expérimentale" comme celle que je suis en train de décrire, la

méthodologie de la formation, méthodologie centrée sur la réalisation personnelle, opère comme une variable indépendante. Comme telle, ce point de la thèse sera censé souligner les éléments méthodologiques de formation qui ont été différents par rapport à l'année précédente. Autrement dit, il faut savoir dans quels aspects l'action du formateur auprès des élèves-maîtres a varié pour "promouvoir le développement de l'élève-maître en tant que Personne" et "participer activement à la formation du futur enseignant" (deux objectifs spécifiques du Projet, mentionnés dans le Contrat Pédagogique).

Le *corpus* théorique une fois construit (même s'il est toujours en construction) par les formateurs, la méthodologie de formation ne pouvait pas cesser d'être cohérente avec elle-même, dans une relation nécessairement de Fin-Moyens. La Méthodologie et la Théorie étant inextricablement liées l'une à l'autre, la méthodologie de la formation ne pouvait pas négliger les implications pédagogiques de la théorie sur lesquelles nous avons eu l'opportunité de réfléchir. Cependant, ce point de la thèse visera à réorganiser l'information en termes d'organisation curriculaire et de méthodologie d'enseignement.

Nous pouvons, donc, parler d'un processus téléologique dont les hypothèses théoriques ont été conscientisées par chaque formateur. Dès le début de la formation en question, un objectif commun, encore trop général, en fait, a été partagé par tous les formateurs: celui du développement vers la réalisation personnelle de chaque élève-maître. L'opérationnalisation de ce grand objectif a été alors l'objet d'un travail de construction personnelle tout au long de l'année. Pour cela, on a enclenché d'abord, rappelons nous la négociation du Contrat Pédagogique, un processus d'acceptation significative de ce Projet (Projet de Formation Participée) de la part des formateurs. On a essayé de créer une équipe de travail, qui s'est transformée au cours du temps en un groupe d'amis, avec des préoccupations semblables en ce qui concerne la formation des futurs enseignants. L'analyse réflexive des situations de la salle de classe, l'étude des diverses théories à partir de la lecture de livres et d'articles de revues, la discussion avec les collègues dans les sessions de travail, la progressive confiance en soi de plus en plus évidente au vu des questions posées, tout cela a contribué à une construction théorique, à une opérationnalisation des fins, venue du dedans de chacun.

Or cette prise de conscience des fins a demandé un sujet qui les "conscientisait": un sujet-formateur qui avait un profil déterminé, qui était réfléchi, motivé et ouvert à l'innovation, qui était affectivement intégré dans un groupe et qui avait un projet partagé par les autres éléments du groupe.

5. 2. Le Curriculum comme un tout dynamique

L'organisation et la planification de la formation devaient, en principe, avoir en compte trois niveaux de réflexion: le niveau du *curriculum*, le niveau du programme et le niveau du plan, c'est-à-dire à long, à moyen ou à court terme. L'action du formateur concernait essentiellement la construction du programme de sa discipline ou de son module et la planification de ses leçons quotidiennes. L'élaboration du *curriculum* (ici compris en tant qu'ensemble de disciplines avec la distribution horaire respective par semestre et par année) était de la responsabilité de l'institution. Publié par décret-loi, la structure du *curriculum* ne pouvait être altérée que par un autre dispositif légal.

Cependant je crois que l'action des formateurs en tant que variable (la méthodologie centrée sur la réalisation personnelle) a réussi à se faire sentir également à ce niveau sans que la structure formelle du *curriculum* soit altérée. En effet, on a travaillé au niveau dynamique du *curriculum*. Comme nous le savons, l'enseignement supérieur se caractérise par l'autonomie scientifique et pédagogique de chaque discipline. Si, d'une part cette autonomie nous est très chère, de l'autre, elle peut éventuellement gérer des espaces fermés à l'échange d'informations. Or nous avons essayé de changer cette situation et le *curriculum* a gagné un sens de totalité structurée, de rapprochement des savoirs spécifiques.

Une des premières sessions de travail a été consacrée justement à la connaissance active du plan d'études général, afin que chaque discipline et chaque module se situe dans le réseau complet d'autres disciplines et d'autres modules, afin de permettre à chacune d'établir des relations avec les autres, de dégager des interférences avec les autres. À notre avis la formation d'enseignants ne pouvait pas être une collection de disciplines ou de modules. Elle présupposait l'existence d'un type de coordination intégrée, dynamique et interactive entre les disciplines dites théoriques et la pratique pédagogique, d'une part, et entre les diverses disciplines elles-mêmes, de l'autre. L'interaction théorie/pratique de la même manière que l'interdisciplinarité (une interdisciplinarité qui ne mettait pas en danger l'identité de chaque discipline) faisaient part de notre projet.

S'il y avait une subalternité de la pratique par rapport à la théorie, ou plutôt, s'il y avait une relation de dépendance des enseignants des Écoles Annexes face aux enseignants de l'Université, créée à partir de la différence de qualification académique ou du type de liaison (plus ou moins forte) avec l'Université, notre Projet visait à la changer. Mais quels ont été les éléments qui pouvaient me donner des indicateurs de ce type de relation? J'ai constaté, par exemple, que l'intervention verbale des responsables des disciplines dites "théoriques" était plus grande que

celle des praticiens dans les premières réunions de travail. Les formes de traitement personnel dans la communication était plus formel de la part des enseignants de la pratique par rapport à ceux de la théorie, le nom souvent précédé de Monsieur le Professeur ou Madame la Professeur, par exemple. La disposition géographique des personnes dans la salle de réunions nous donnait les enseignants des Écoles Annexes d'un côté de la salle, tous près les uns des autres, normalement loin de moi-même qui présidait les sessions. Les actes des réunions ont été premièrement élaborés par les responsables des disciplines théoriques, les praticiens des Écoles étant les derniers à se proposer pour le faire. Qu'a-t-on fait alors afin de rapprocher les uns des autres, afin de réunir des conditions propices à une meilleure communication entre les soi-disant "théoriciens" et "praticiens", entre la théorie et la pratique?

L'intégration des praticiens au sein de la "théorie" a passé d'abord par une connaissance d'ordre physique de l'Université, des cabinets de travail, du bar, et essentiellement de la bibliothèque. Il ne suffisait pas seulement de connaître la salle de réunions. De l'autre côté, les praticiens ont organisé des visites d'étude des enseignants de l'Université à l'École Annexe pour qu'ils connaissent *in loco* la "réalité" de leurs Élèves-maîtres. Il fallait que les enseignants de l'Université voient les classes des plus petits, entendent le bruit qu'ils faisaient, circulent dans les corridors et dans la cour pendant les récréations. C'était là que les élèves-maîtres iraient travailler. C'était là que les problèmes du quotidien apparaîtraient. Ces visites aux Écoles ont créé un rapprochement plus grand entre, par exemple, la Pratique et la Psychologie du Développement, la Pratique et l'Expression Plastique, la Pratique et le Portugais, à partir du contact avec les dessins, les compositions et les dialogues des enfants.

La problématique d'une discipline a cessé d'être sa problématique exclusive pour devenir la problématique de toutes les disciplines. L'explication donnée par la Psychologie, concernant un problème de composition écrite ou une question posée par le dessin d'un enfant intéressait tous les enseignants, qu'ils soient de la théorie ou de la pratique. D'ailleurs, l'Expression Plastique s'est chargée de dynamiser deux sessions de travail avec des dessins d'enfants recueillis au long de l'expérience par le formateur responsable, suite à l'intérêt manifesté par les autres collègues. On a essayé d'extraire des lignes de contact entre les diverses disciplines. S'il y avait déjà des points de contact naturel entre les modules d'une discipline, par exemple, entre l'Expression Musicale, l'Expression Plastique, l'Expression Dramatique et l'Éducation Physique, dans la "Communication et Expression Non-Verbale", on a établi d'autres liaisons avec les autres modules et disciplines. Cette conjugaison interdisciplinaire est également due à la constitution des groupes de travail: quelques fois, on a travaillé avec des groupes plus ou moins homogènes (1-

Sciences de l'Éducation; 2-Communication et Expression Non-Verbale; 3-Domaine dit Scientifique; 4-Pratique Pédagogique), d'autres fois, on a travaillé avec des groupes hétérogènes, dans lesquels il y avait au moins un élément de chaque groupe homogène.

On a également essayé de rapprocher la théorie de la pratique lorsqu'on a demandé aux praticiens d'apporter aux sessions de travail hétérogène les manuels et les programmes qu'ils utilisaient à l'École. "Quelle est la Mathématique enseignée à l'École?"- devait nécessairement se demander l'enseignant de la Mathématique de l'Université. "Quelles sont les exercices grammaticaux qu'on demandait aux enfants à l'École?"- s'interroge par conséquent l'enseignant de Portugais. L'idée était que les disciplines réussissent à dégager des patrons communs entre elles, à dégager les schémas de relations entre la discipline de chacun et la pratique future de l'élève-maître. Pour cela tous les formateurs ont reçu une photocopie du programme de la Pratique Pédagogique. Tout le monde pouvait accéder aux programmes des collègues.

C'est dans ce sens que je considère que le *curriculum* a été envisagé par ce groupe comme une totalité dynamique, dans laquelle de nouvelles relations non perçues antérieurement ont été découvertes, dans laquelle la position de chaque discipline a été relativisée. Dans les limites de ce qui nous était permis, cette situation nous a menés à accentuer dans les modules de la discipline du Portugais (Introduction aux Études Linguistiques et Introduction aux Études Littéraires) la dimension de communication et expression écrites parce que c'est là que se situent les défauts de ces élèves-maîtres. On a aussi créé un Séminaire sur la Praxis de la Communication Humaine, dans lequel le savoir-être à divers niveaux de communication et les normes d'étiquette étaient privilégiés. Le problème qui se posait souvent (et qui se pose toujours) concernait ce qui nous semblait un manque de respect de l'étudiant par rapport à l'enseignant et qui n'était en réalité qu'une méconnaissance d'un code de communication. L'idée de *curriculum* comme totalité organisée a également été présentée aux élèves-maîtres, dans une première session d'accueil et de bien venue menée par le responsable de la Pratique Pédagogique en tant que Directeur du Cours et moi-même. On y a souligné la situation globale de formation, pour laquelle la (re)connaissance "physique" du savoir présenté par les diverses disciplines ne suffisait pas. La réorganisation cognitive de chacun passerait par l'appropriation significative du savoir, qu'il soit d'ordre plus théorique, plus académique, ou d'ordre plus pédagogique, plus opérationnel ou pratique. L'attribution de signification aux diverses disciplines, l'établissement de liens logico-affectifs entre elles impliquaient les grands buts de formation à atteindre, dégagés à partir de questions telles que "Pourquoi ces disciplines?", "Quelle est le "sens" de ce Cours pour moi?", "Qu'est-ce que je veux atteindre?", "Quelle est mon

idée de l'enseignant idéal?", etc... Ces buts, une fois projetés, une fois conçus par les élèves-maîtres, étaient censés conférer l'articulation, la combinaison de disciplines variées vers une fin (Voyons, à titre d'exemple, l'Annexe 13 qui nous présente un extrait d'un plan d'Éducation Physique où cette préoccupation est évidente).

5. 3. Le Programme en tant que projet

Quels ont été les changements opérés au niveau des Programmes de chaque module ou discipline? Contrairement à la pratique de l'année antérieure et même en opposition aux directives des Services Académiques de l'Université qui avaient demandé qu'un exemplaire de chaque programme de discipline fut délivré dans un délai déterminé, les programmes ont été présentés aux élèves-maîtres dans les premières leçons de chaque discipline comme projets de programmes. On a présupposé que chaque Élève-maître était également porteur de son propre projet, de ses propres buts, besoins, désirs, attentes et intérêts souvent peu réfléchis... Mais ils étaient là et il fallait les mettre en lumière. Les élèves-maîtres devaient alors les conscientiser, parce que ces représentations constituaient les formes les plus concrètes de leur motivation pour leur formation. En effet, leur participation à l'élaboration du programme d'une façon ou d'une autre, était censée augmenter leur implication dans le processus de leur formation, ce qui contribuerait, à notre avis, à leur réussite académique et personnelle. Réussite académique à cause d'une formation plus motivée, réussite personnelle par la valorisation d'élève-maître par lui-même et par les autres (les enseignants) qui le considèrent déjà comme un élément actif et conscient, capable de choix et de décision, capable de participer à la construction des programmes des diverses disciplines.

Pour cela, j'ai demandé aux formateurs les programmes de l'année antérieure qui pouvaient éventuellement fonctionner comme proposition de programmes à discuter avec les élèves-maîtres, et le programme proprement dit qui a résulté de la participation de tous. Les différences seraient-elles significatives? En ce qui concerne quelques disciplines, je pourrai répondre affirmativement. On a gagné probablement, du point de vue formel, une structure semblable à celle d'autres disciplines et cela a nécessairement conduit au rappel d'éléments didactiques antérieurement oubliés, comme les objectifs de discipline, la méthodologie de travail ou l'évaluation. D'autres disciplines m'ont dit cependant (et je peux le confirmer, à travers la comparaison des deux exemplaires de programme) qu'aucune différence n'était apparue. De toute façon, et je crois que c'est cela qui nous intéresse le plus, les attitudes ont changé. Les stratégies de négociation et l'ouverture à l'opinion de l'élève-maître sont devenues des notes constantes dans l'opérationnalisation des programmes.

Lorsque l'analyse des concepts tient compte des représentations des élèves-maîtres, comme nous le démontre un plan de leçon de Psychologie du Développement I (Annexe 14) on peut avancer que le programme est un projet au niveau du traitement des thèmes. Lorsque les décisions concernant la méthodologie d'enseignement et les matériaux sont basées sur les suggestions des élèves-maîtres, comme nous le démontre la récolte de leurs opinions par l'enseignant de l'Option d'Anglais (Annexe 15), on dit également que le programme est une proposition de programme. On dit la même chose, lorsqu'on demande la participation des élèves-maîtres à la construction d'un test et à la réflexion sur les critères d'évaluation (Annexe 16 - une partie d'un journal de bord de l'enseignant de Portugais). Ou lorsque la discipline se soumet à l'appréciation des élèves-maîtres, comme l'Expression Plastique l'a fait, conformément à son compte-rendu (Annexe 17). Enfin, ceux-ci ne constituent que quelques exemples des stratégies méthodologiques qui ont été mises en action par les formateurs visant à la participation constante de l'élève-maître dans la construction d'un programme toujours dynamique. Le programme de la discipline a donc cessé d'être le programme de l'enseignant. Cela veut dire que l'élève-maître n'a pas réalisé passivement le projet conçu par autrui mais, d'une façon participative, le projet conçu par lui-même.

5. 4. Le Plan conçu pour le développement personnel

À partir d'un moment donné, les disciplines ont tourné toute leur attention vers le développement personnel des élèves-maîtres "participant activement à la formation du futur enseignant" (objectif spécifique n° 7 du Projet). Et comment? Elles se sont centrées sur les sous-dimensions de la "dimension personnelle" (la Réalisation, l'Autonomie, l'Innovation, la Dévouement, le Respect pour l'Autonomie de l'Autre et l'Empathie) et les indicateurs respectifs que l'on a commencé à envisager comme des objectifs (les sous-dimensions seraient les objectifs généraux tandis que les indicateurs pourraient être les objectifs spécifiques) à atteindre à travers les leçons. Les formateurs ont eu l'opportunité, dans nos sessions de travail, de choisir une sous-dimension qu'ils se proposaient de développer dans leurs leçons. L'idée était que chaque discipline ne se détourne pas de ses objectifs spécifiques, ne se détourne pas de ses contenus, mais qu'elle réussisse à adapter ses objectifs et ses contenus à la formation personnelle des élèves-maîtres. S'il est vrai que quelques modules/disciplines pouvaient plus facilement se consacrer à cette formation avec les mêmes contenus au niveau des programmes, on a constaté la difficulté d'autres de s'y consacrer, en tenant compte des aspects spécifiques de la discipline.

Essayons d'illustrer ce que je viens de dire. Si la discipline d'Expression

Dramatique, dont les objectifs programmatiques contenaient le développement de "la communication" et de "l'expression", "la relation avec l'autre, le groupe et les objets", "l'autonomie personnelle et l'intégration dans le groupe", les contenus du programme (comme "les jeux d'expression dramatique", "la dramatisation", "la diction", "la danse", etc.) étaient les moyens idéaux pour les atteindre. Par contre, dans la discipline de la Mathématique, les objectifs de développement personnel seraient plus difficilement atteints avec "la Géométrie dans l'espace", "les solides", "la notion de volume", "les polyèdres" ou "les solides de révolution". Dans cette discipline, une fois que la règle n'était pas de sortir des contenus de l'enseignement, les objectifs de développement personnel seraient seulement poursuivis à travers la méthodologie de l'enseignement, se basant sur la résolution des problèmes, la discussion de documents, la participation, le travail de groupe...

Quelques sessions du Projet ont été consacrées à la coordination de cette activité (du type "Qui va explorer la Créativité?", "Qui s'occupe de l'Autonomie?", "À quoi le Portugais préfère-t-il consacrer la prochaine leçon?"). D'autres sessions étaient tournées vers l'écoute des plans de leçons à donner, ou à l'écoute du *feedback* des formateurs, une fois les leçons données ayant en vue l'objectif spécifique du Projet: "Partager des expériences d'innovation dans la formation des enseignants". Ces moments d'analyse et de discussion du travail concret des Formateurs, présenté aux collègues à travers leurs plans ou comptes-rendus a constitué, de mon avis, l'avancement le plus grand que ce Projet a créé par rapport au passé. On a constaté par la première fois, que tout le monde avait le même type de problèmes (la différence était qu'ils pouvaient alors les partager), que tout le monde travaillait pour atteindre les mêmes objectifs. Les Annexes 18 et 19 visent à nous donner un exemple de la façon dont deux disciplines (dans ce cas le Développement Curriculaire et la Pratique Pédagogique) ont travaillé une même sous-dimension: l'Autonomie.

6. Les données de sortie

6. 1. La réalisation personnelle de la Classe d'Action: Avant-Après

À la fin de ce processus de formation des futurs enseignants pour lequel chaque formateur avait contribué avec la méthodologie centrée sur la dimension personnelle, nous avons appliqué aux élèves-maîtres la même échelle d'attitude utilisée à l'entrée de l'expérience. L'idée était de savoir s'ils avaient à la fin de l'année une autre conception d'eux-mêmes ou/et de l'Autre. Après avoir dégagées

les valeurs individuelles pour tous les indicateurs, on est arrivé aux valeurs individuelles moyennes par rapport à chaque sous-dimension de même qu'aux valeurs moyennes du groupe par indicateur et par sous-dimension.

Voyons les tableaux suivants qui nous présentent la différence (ou non) de notation

1. De la Classe d'Action par indicateur

2. De la Classe d'Action par sous-dimension

		Avant	Après
Réalisation	Heureux	5,48	5,67
	Optimiste	5,19	5,71
	Joyeux	5,38	5,76
	Enthousiaste	5,67	5,86
Autonomie	Conscient de soi	6,00	5,90
	Sûr de soi	5,05	5,67
	Solutioneur de problèmes	5,38	5,29
	Preneur des décisions	5,71	5,67
Innovation	Critique	5,24	5,24
	Créatif	5,19	5,43
	Ayant des Projets	5,86	5,86
	Imaginatif	5,33	5,38
Dévouement	Ami	6,24	6,05
	Responsable	6,43	6,29
	Disponible	5,95	6,14
	Solidaire	5,76	6,05
Respect pour l'autonomie de l'autre	Ouvert	4,67	5,52
	Tolérant	5,76	5,86
	Compréhensif	6,14	6,29
	Respectueux	6,43	6,43
Empathie	Communicatif	4,38	5,14
	Participatif	4,95	5,10
	Congruent	5,29	5,43
	Social	5,24	5,62

Tableau 58

Évolution des indicateurs de la "dimension personnelle" chez CA

Sachant déjà que l'évolution va se dégager essentiellement en termes de dixièmes et de centièmes, on constate facilement qu'il y a une évolution dans la Classe d'Action, pour une majorité notoire d'indicateurs. Comme nous le voyons, les élèves-maîtres de cette Classe à la fin de l'année se sont sentis plus "heureux", "optimistes", "joyeux", "enthousiastes", "sûrs", "créatifs", "imaginatifs", "disponibles", "solidaires", "ouverts", "tolérants", "compréhensifs", "communicatifs", "participatifs", "congruents" et "sociaux" qu'au début de l'année. Ils se sont auto-notés de la même manière dans les indicateurs du sens critique et des projets. Par contre, la classe a diminué son auto-concept sur la façon dont elle se percevait par rapport à la conscience de soi, à la résolution de problèmes, à la prise de décisions, à l'amitié et à la responsabilité.

	Avant	Après
Réalisation	5,44	5,61
Autonomie	5,54	5,63
Innovation	5,40	5,48
Dévouement	6,10	6,13
Respect pour l'autonomie de l'autre	5,75	6,02
Empathie	4,96	5,31

Tableau 59

Évolution des sous-dimensions de la "dimension personnelle" chez CA. Une autre perspective.

On constate (cf. tableau 59) que la Classe d'Action, d'une façon générale, a évolué positivement dans ses auto-concepts par rapport à toutes les sous-dimensions de la "dimension personnelle". Mais c'est dans l'empathie, la sous-dimension la moins élevée au début, que l'évolution est plus grande (une différence de 35 points). Cela veut dire qu'ils ont évolué positivement dans les catégories (cf. tableau 60) et dans la "dimension personnelle" elle-même (cf. tableau 61).

	Avant	Après
Conceptualisation positive de Soi	5,46	5,57
Conceptualisation positive de l'Autre	5,60	5,82

Tableau 60

Évolution des catégories de la "dimension personnelle" chez CA

	Avant	Après
DIMENSION PERSONNELLE	5,53	5,69

Tableau 61

Évolution de la "dimension personnelle" chez CA

Nos élèves-maîtres se sont conçus à la fin de l'année avec des niveaux plus élevés en Réalisation, Autonomie, Innovation, Dévouement, Respect pour l'Autonomie de l'Autre et Empathie. Ils ont gagné une conceptualisation de Soi et de l'Autre plus positive, c'est-à-dire, ils ont gagné un score plus élevé dans la "dimension personnelle". Ces résultats nous mènent à considérer que la réalisation personnelle de ces élèves-maîtres a grandi au cours de cette année.

6. 2. La réalisation personnelle de la Classe Témoin: Avant/Après

En ce qui concerne la Classe Témoin, sur laquelle on n'a pas investi la méthodologie centrée sur la réalisation personnelle, les données ont été recueillies selon le type de procédure décrit ci-dessus (par élève-maître et par groupe). La comparaison entre les groupes me pousse également à présenter, en ce moment, les éléments qui nous donnent un panorama global de l'évolution

1. De la Classe Témoin par indicateur

2. De la Classe Témoin par sous-dimension.

La Classe Témoin a-t-elle gagné une nouvelle conception de soi en ce qui

concerne les sous-dimensions personnelles? À la fin de l'année, s'est-elle conçu plus ou moins réalisée, autonome, innovatrice? Par rapport à autrui, comment s'est-elle perçue dans les sous-dimensions du Dévouement, du Respect pour l'Autonomie de l'Autre et de l'Empathie? Comment la conceptualisation de Soi et la conceptualisation de l'Autre ont-t-elles évolué dans cette Classe, qui n'a été objet d'aucune méthodologie différente de ce qui était habituelle? Quelle était son idée en termes de sa propre réalisation personnelle?

		Avant	Après
Réalisation	Heureux	5,38	5,42
	Optimiste	6,08	5,31
	Joyeux	5,92	5,62
	Enthousiaste	5,69	5,77
Autonomie	Conscient de soi	4,73	5,92
	Sûr de soi	5,12	5,38
	Solutioneur de problèmes	5,96	5,04
	Preneur des décisions	5,96	5,73
Innovation	Critique	5,35	5,08
	Créatif	5,19	5,38
	Ayant des Projets	5,38	5,85
	Imaginatif	5,00	5,46
Dévouement	Ami	6,04	6,08
	Responsable	6,27	6,23
	Disponible	6,27	5,73
	Solidaire	6,08	6,12
Respect par l'autonomie de l'autre	Ouvert	5,46	5,62
	Tolérant	5,46	5,50
	Compréhensif	6,35	6,00
	Respectueux	6,35	6,08
Empathie	Communicatif	5,54	5,42
	Participatif	5,58	5,12
	Congruent	5,96	5,19
	Social	5,31	5,73

Tableau 62

Évolution des indicateurs de la "dimension personnelle" chez CT

À travers une perspective de l'ensemble (cf. tableau 62), on constate immédiatement un panorama un peu confus, dans lequel 11 indicateurs révèlent un

score plus élevé, contre 13 indicateurs d'un score moins élevé lors de la seconde auto-notation, c'est-à-dire, "après".

Le tableau suivant, plus focalisé sur les sous-dimensions nous donne un profil d'avancement de la Classe Témoin, dans les sous-dimensions de l'Autonomie (une évolution de 8 points) et de l'Innovation (une évolution de 33 points), même sans le recours à aucune méthodologie spéciale de formation personnelle. Au contraire, on constate qu'un recul d'auto-conceptualisation s'est opéré dans les sous-dimensions de la Réalisation (moins 26 points), du Dévouement (moins 12 points), du Respect par l'Autonomie de l'Autre (moins 14 points) et de l'Empathie (moins 42 points).

	Avant	Après
Réalisation	5,77	5,51
Autonomie	5,44	5,52
Innovation	5,08	5,41
Dévouement	6,16	6,04
Respect pour l'autonomie de l'autre	5,94	5,80
Empathie	5,79	5,37

Tableau 63

Évolution des sous-dimensions de la "dimension personnelle" chez CT

Cela veut dire que les élèves-maîtres de la Classe Témoin se sont conçus à la fin de l'année comme moins tournés vers les autres (les collègues, les formateurs, les enfants...). Il ne faut pas oublier que ces élèves-maîtres se trouvaient déjà en deuxième année et que la compétition parmi les étudiants était censée devenir plus

forte en ce moment-là. 22 points de différence séparent la première conceptualisation de l'Autre de la dernière de ce groupe, d'une façon générale (cf. tableau 64).

	Avant	Après
Conceptualisation positive de Soi	5,43	5,48
Conceptualisation positive de l'Autre	5,96	5,74

Tableau 64

Évolution des catégories de la "dimension personnelle" chez CT

À partir de ces résultats partiels, on peut constater le recul de ces élèves-maîtres par rapport à leur auto-concept de "dimension personnelle" (cf. tableau 65). La Classe Témoin, sur laquelle on n'a pas utilisé la méthodologie centrée sur la réalisation personnelle, s'est révélé avec moins 8 points.

	Avant	Après
DIMENSION PERSONNELLE	5,69	5,61

Tableau 65

Évolution de la "dimension personnelle" chez CT

6. 3. L'évolution de la réalisation personnelle en termes comparatifs. La Classe d'Action et la Classe Témoin.

Dans la poursuite du langage des chiffres que nous sommes en train d'utiliser, il sera intéressant de voir un panorama comparatif de l'évolution des deux groupes, l'un, la Classe d'Action où tous les efforts ont été menés vers la mise en action d'une méthodologie qui croyait dans la croissance et développement personnels de chaque élève-maître, et l'autre, la Classe Témoin qui avait fonctionné l'année antérieure avec presque tous les mêmes formateurs, lesquels ne pouvaient pas encore nécessairement mettre en pratique cette nouvelle méthodologie. Voyons le panorama global de l'ensemble des groupes.

SOUS-DIMENSIONS	CA (Avant)	CA (Après)	CT (Avant)	CT (Après)
Réalisation	5,44	5,61	5,77	5,51
Autonomie	5,54	5,63	5,44	5,52
Innovation	5,40	5,48	5,08	5,41
Dévouement	6,10	6,13	6,16	6,04
Respect pour l'autonomie de l'autre	5,75	6,02	5,94	5,80
Empathie	4,96	5,31	5,79	5,37

Tableau 66

Comparaison de l'évolution des sous-dimensions de la "dimension personnelle" chez CA et CT

Il va de soi qu'on assiste à une évolution pour ce qui est des perceptions positives de Soi dans la Classe d'Action, particulièrement au niveau de l'Empathie (35 centièmes de différence), du Respect pour l'Autonomie de l'Autre (27 centièmes de différence) et de la Réalisation (17 centièmes de différence). La conception de Soi, par rapport à la sous-dimension de l'Innovation, a grandi toutefois de 33 centièmes dans la Classe Témoin sans que pour autant aucun travail de formation n'ait été mené. Par contre, dans ce même groupe, on constate des situations de recul en ce qui concerne les sous-dimensions de la Réalisation (26 centièmes de différence), de la Dévouement, du Respect pour l'Autonomie de l'Autre et de l'Empathie (42 centièmes de différence). J'ai essayé de rendre saillant les situations de recul chez ces élèves, non pour conclure que sans une formation spécifique d'ordre personnel la tendance serait celle-là, mais pour souligner que, dans le cas particulier de ce groupe, s'est dessiné un panorama de tendances contraires, c'est-à-dire, d'avancement dans quelques sous-dimensions et de recul dans d'autres.

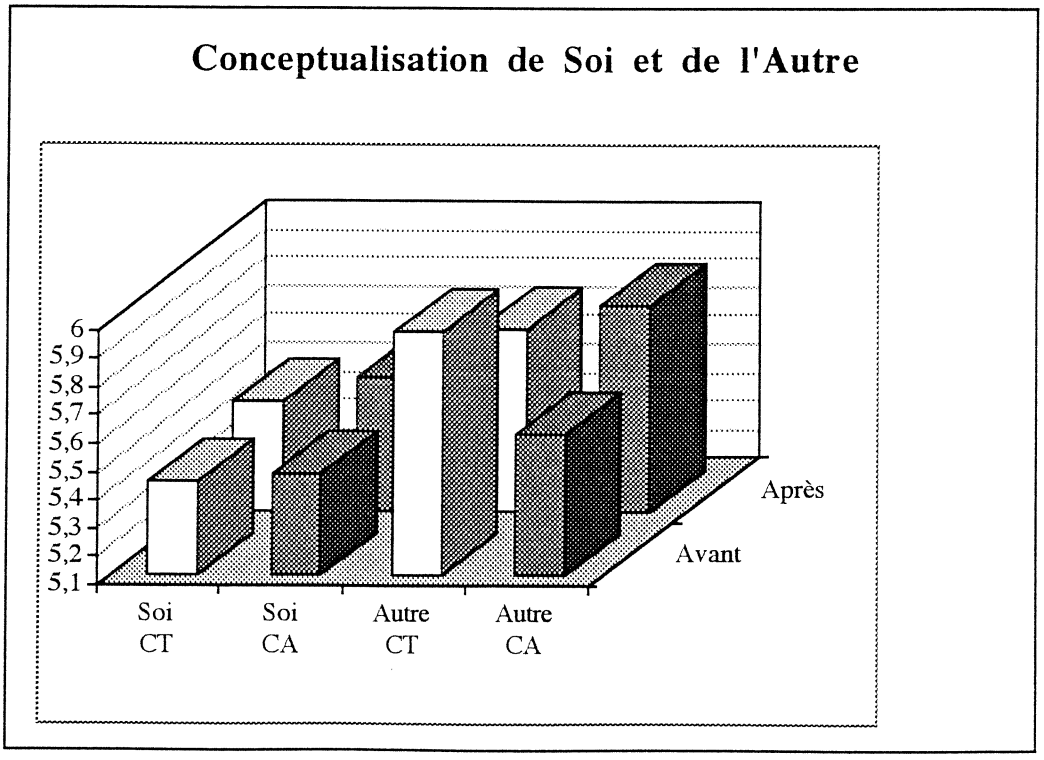
Si nous nous centrons seulement sur les catégories, on constate le recul de la Conceptualisation de l'Autre dans la Classe Témoin.

CATÉGORIES	CA (Avant)	CA (Après)	CT (Avant)	CT (Après)
Conceptualisation positive de Soi	5,46	5,57	5,43	5,48
Conceptualisation positive de l'Autre	5,60	5,82	5,96	5,74

Tableau 67

Comparaison de l'évolution des catégories de la "dimension personnelle" chez CA et CT

Pour cette situation je crois que les graphiques, plutôt que les chiffres, peuvent nous donner la dimension "réelle" des différences dans la croissance personnelle des deux classes.



Graphique 1

Comparaison de l'évolution des catégories de la "dimension personnelle" chez CA et CT

Je pense que le moment est arrivé de réfléchir à nouveau sur la méthodologie mise en pratique par les formateurs:

-Dans le développement de la personne, la cognitisation de ses buts et de ses projets joue le rôle de motivation régulatrice. La personne peut consciemment changer sa conduite et son attitude, motivée par le désir d'atteindre des objectifs.

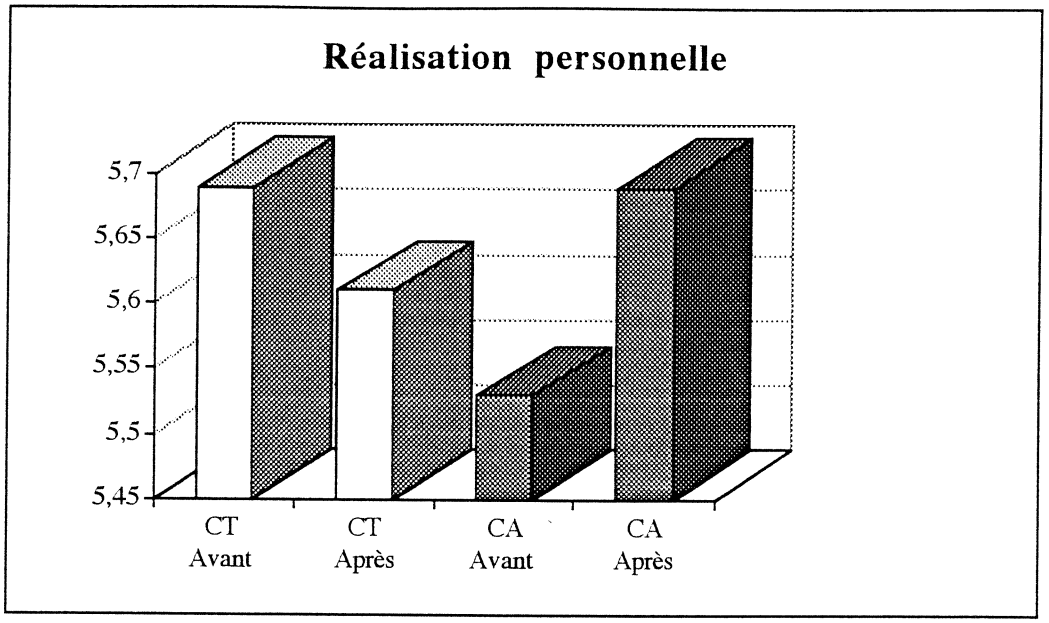
-Le développement, étant conscientisé et motivé, passe par la réorganisation de son champ de patrons, de structures et de schémas de la pensée à la lumière de laquelle la personne attribuera une nouvelle signification à ses expériences.

En ce qui concerne la réalisation personnelle des futurs enseignants, les résultats obtenus me mènent à penser que notre méthodologie a probablement contribué quelque peu aux auto-concepts plus élevés des élèves-maîtres de la Classe d'Action. Je crois que les résultats finaux, repris dans le tableau suivant et ensuite traduits en langage graphique, viennent confirmer le besoin d'investir de plus en plus dans la croissance personnelle de ces étudiants.

DIMENSION	CA (Avant)	CA (Après)	CT (Avant)	CT (Après)
PERSONNELLE	5,53	5,69	5,69	5,61

Tableau 68

Comparaison de l'évolution de la "dimension personnelle" chez CA et CT



Graphique 2

Comparaison de l'évolution de la réalisation personnelle chez CA et CT

À travers le graphique 2, nous constatons la progression notable de la Classe d'Action en opposition à la rétrocession vérifiée chez la Classe Témoin. Cela nous mène à réfléchir sur l'intervention éventuelle de notre méthodologie de formation.

6. 4. La réalisation académique en termes comparatifs. La Classe d'Action et la Classe Témoin

Nous n'avons pas oublié que nos hypothèses concernaient notamment la réalisation académique:

-En termes de développement global de la personne, à un certain degré de réalisation personnelle correspond un certain degré de réalisation académique.

-Il est possible d'élever le degré de réalisation académique, à travers le développement de la réalisation personnelle.

Nous savons déjà, en ce moment, que la réalisation personnelle de la Classe d'Action a été, d'une façon générale, supérieure à celle de la Classe Témoin. La réalisation académique sera-t-elle en rapport à la réalisation personnelle?

Pour la réalisation académique d'entrée, de départ, nous avions recueilli les classements de la dernière année de l'enseignement secondaire de chaque classe. La Classe d'Action avait initié le Cours de Formation avec beaucoup plus de difficultés, comme nous l'avaient montré les tableaux des classements de l'enseignement secondaire (14,43 contre 15,15), de la P.G.A. (58,21 contre 69,52) et de l'accès à l'enseignement supérieur (61,16 contre 75,21).

	Modules	CA	CT
Sciences de l'Éducation	Introd.Scienc. d'Éducation	13,19	12,08
	Histoire d'Éduc. Contemp.	12,52	12,31
	Psychol. Développement I	11,05	12,24
	Psychol. Développement II	11,90	13,31
	Dévelop. Curriculaire	13,05	14,50
Communication et Expression Non-Verbale	Expression Musicale	13,71	13,46
	Expression Plastique	14,05	15,00
	Expression Dramatique	13,62	13,50
	Éducation Physique	13,67	14,15
Mathématique	Mathématique	14,70	15,62
Portugais I	Introd. Études Linguistiques	15,71	12,27
	Introd. Études Littéraires	13,20	13,35
Pratique Pédagogique	Pratique Pédagogique	12,86	13,04
Option	Français	13,00	12,31
	Anglais	13,58	11,77

Tableau 69

Comparaison des classements des modules chez CA et CT

Pour la réalisation académique de sortie, nous sommes focalisés sur les classements des modules (cf. tableau 69), des disciplines (cf. tableau 70) et de l'année scolaire de la 1ère année du Cours de formation (cf. tableau 71), par élève-maître et par classe. Suivant la logique utilisée pour le traitement de la réalisation personnelle, nous avons également décidé de nous centrer, en ce moment, sur les résultats de l'ensemble de chaque groupe, en les comparant. Nous constatons alors que la Classe d'Action a obtenu des résultats plus élevés dans sept modules, tandis que la Classe Témoin avait obtenu un classement meilleur dans huit.

En ce qui concerne les disciplines, le Portugais I et l'Option ont été les seules à être mieux classés dans la Classe d'Action. La Classe Témoin a réussi à avoir une meilleure évaluation dans les Sciences de l'Éducation, la Communication

Non-Verbale, la Mathématique et la Pratique Pédagogique (cf tableau 70).

Disciplines	CA	CT
Sciences de l'Éducation	12,29	12,89
Com.Exp.Non-Verb.	13,86	14,02
Mathématique	14,70	15,62
Portugais I	14,76	12,81
Prat. Pédagogique	12,86	13,04
Option	13,33	12,08

Tableau 70

Comparaison des classements des disciplines chez CA et CT

Mais la notation attribuée au Portugais I et à l'Option (Anglais et Français) a été de telle façon différente que le classement final de la Classe d'Action est devenu plus élevé que le classement final de la classe Témoin (cf. tableau 71). Si nous tenons en compte que la Classe d'Action est partie d'un niveau plus bas, on peut considérer cette différence significative. En termes comparatifs, la Classe d'Action a, d'une façon générale, obtenu une meilleure réalisation académique.

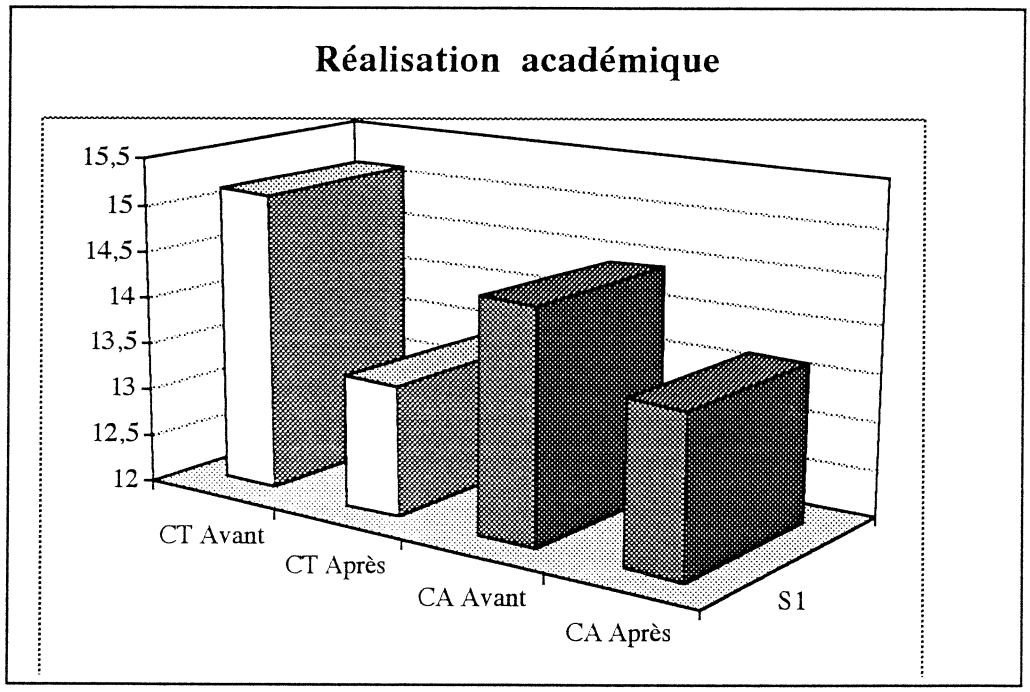
CA	CT
13,67	13,38

Tableau 71

Comparaison du classement de l'Année chez CA et CT

6. 5. La réalisation académique en termes comparatifs: Avant-Après.

Il nous reste à savoir comment les deux classes ont évolué en termes de classements académiques. Partant de lignes de départ non coïncidentes, comme nous le savons déjà, je crois que la visualisation graphique va nous donner l'évolution "concrète" de ces deux groupes.



Graphique 3

Comparaison de l'évolution de la réalisation académique chez CA et CT

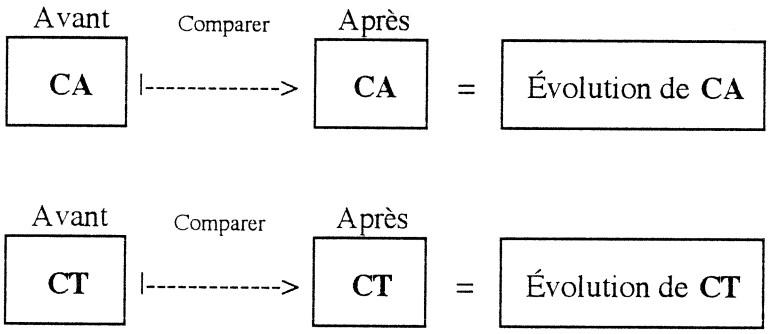
Partant de classements plus élevés pour l'enseignement secondaire (la CT plus élevée encore que la CA), les deux groupes ont vu leurs résultats diminuer à la fin de la première année à l'Université. Bien évidemment, cette situation n'est pas exceptionnelle. La régression des résultats dans l'enseignement supérieur est un fait déjà acquis et communément accepté. Il faut donc se poser cette question: Si les deux groupes ont diminué leurs résultats, quel a été le groupe qui a le moins régressé? La réponse que le Graphique 3 nous donne est bien claire: C'est la Classe d'Action. J'ajouterai que c'est la Classe d'Action qui avait, comme nous l'avons déjà vu, à la fin de l'année un degré de réalisation personnelle plus grand que la Classe Témoin.

Cela signifie que l'augmentation du niveau de réalisation personnelle est, dans une certaine mesure, rapportée à la réalisation académique. Une bonne réalisation personnelle correspond à une bonne réalisation académique.

7. Le Test "t" de Student

Jusqu'ici, comme nous l'avons vu, nous avons travaillé avec des valeurs brutes ou des moyennes des valeurs de variables. Sans nier l'importance de ces chiffres ni leur capacité à nous fournir une première impression empirique des situations que nous voulions comparer, il faut dire cependant qu'ils n'étaient pas suffisants en termes vraiment statistiques. L'obtention des moyennes a été un premier pas vers le travail plus rigoureux de comparaison entre deux groupes qu'on a voulu entreprendre. En effet, nous avons été confrontés à deux types de comparaison simultanés: la comparaison avant-après dans chaque groupe et la comparaison Classe d'Action-Classe Témoin. Autrement dit, nous voulions comparer l'évolution de la Classe d'Action à l'évolution de la Classe Témoin, comme nous le montre la Figure suivante.

1ère étape:



2ème étape:

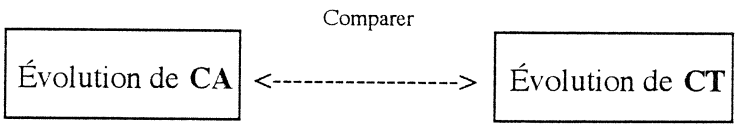


Figure 9

Étapes de comparaison de CA et CT

La comparaison de groupes ne se fait pas uniquement en considérant les différences de moyennes; le procédé le plus correct par rapport à mon cas, serait ce qu'on peut considérer comme une simplification de la méthode générale de l'analyse de la variance. Nous avons donc recouru au Test "t" de Student qui implique toujours l'élaboration de deux hypothèse générales: l'hypothèse nulle (H_0) et l'hypothèse alternative (H_1). Dans notre cas particulier, l'hypothèse nulle

affirmera la non-existence de différence entre les moyennes des deux groupes. Au contraire, l'hypothèse alternative dira qu'il y a une différence entre eux.

$$H_0 = m_1 - m_2 = 0$$
$$H_1 = m_1 - m_2 \neq 0$$

Je voudrais souligner ici le rôle extrêmement déterminant que l'ordinateur a joué dans la vérification de ces deux hypothèses par rapport à tous les éléments que je voulais connaître (une fois les données brutes introduites dans le programme statistique Exstatix, de Kevin C. Killion). Cependant je crois qu'il sera pertinent de démontrer, à titre d'exemple, toutes les procédures mathématiques utilisées pour la vérification de ce type d'hypothèses.

Choisissons la comparaison entre l'évolution académique de CA et l'évolution académique de CT. Nous savons par la Figure 9, que l'évolution, dans ce cas, académique, devra avoir en compte la réalisation académique avant et la réalisation académique après. Pour "la réalisation académique avant" nous pourrions compter sur les résultats de l'enseignement secondaire, les résultats de la PGA et les résultats de l'accès à l'enseignement supérieur. J'ai choisi les valeurs de l'enseignement secondaire puisque je crois sincèrement que ces valeurs, plutôt que les autres, ont des probabilités de mieux correspondre à un portrait plus "réel" de l'étudiant. En fait, le classement de l'enseignement secondaire résulte d'un type d'évaluation censé être continu et résulte de trois ans de vérification de l'apprentissage par un certain nombre d'enseignants, contrairement à un classement d'une épreuve, ou d'une moyenne d'accès à l'enseignement supérieur qui résulte également d'épreuves. Pour "la réalisation académique après" nous avons recouru aux classements globaux de la 1ère année du Cours du CIFOP, qui sont également le résultat d'une évaluation continue donnée par tous les formateurs. D'autre part, l'échelle de notation était la même, de 0 à 20.

En accord avec la même Figure 9, la première étape a été consacrée à dégager des nouvelles variables, c'est-à-dire, à dégager l'évolution académique de CA et l'évolution académique de CT, à partir de la formule suivante:

$$E = Ap - Av$$
$$\text{Évolution} = \text{Situation Après} - \text{Situation Avant}$$

Si un Étudiant a 18 pour l'enseignement secondaire (Situation Avant) et 15 à la 1ère année du CIFOP (Situation Après), on dira que son évolution est égal à -3. Parce que 15-18=-3. La mesure de l'évolution des étudiants devient extrêmement importante dans les expériences comme la nôtre, pour lesquelles il n'est pas

possible d'assurer l'équivalence des groupes par la randomisation. Il faut alors connaître la situation de départ et de sortie, afin d'estimer le poids de progrès relatif. Pour cela, nous sommes passés par les démarches suivantes.

1.	Classement Avant de C A			
15	14	13	16	12
14	14	14	13	15
16	14	13	15	17
17	13	16	13	13
16				

2.	Classement Après de C A			
14	12	13	14	11
13	13	13	15	13
14	12	15	15	15
16	12	14	13	15
15				

3.	Évolution de C A			
-1	-2	0	-2	-1
-1	-1	-1	2	-2
-2	-2	2	0	-2
-1	-1	-2	0	2
-1				

4.	Classement Avant de C T			
18	10	15	12	15
15	16	18	17	15
15	14	18	14	15
15	15	15	17	15
11	16	16	14	16
17				

5.	Classement Après de C T			
15	12	13	14	13
13	13	12	15	13
13	13	13	14	12
13	14	13	12	14
14	14	14	14	14
14				

6.	Évolution de C T			
-3	2	-2	2	-2
-2	-3	-6	-2	-2
-2	-1	-5	0	-3
-2	-1	-2	-5	-1
3	-2	-2	0	-2
-3				

Après avoir dégagé les valeurs de l'évolution académique de CA et de CT, nous sommes passés au Test "t" de Student, pour lequel il fallait formuler les hypothèses suivantes:

H_0= Il n'y a pas de différences entre l'évolution académique de CA et l'évolution académique de CT

H_1= Il y a des différences entre l'évolution académique de CA et l'évolution académique de CT: l'évolution académique de CA est supérieure à l'évolution académique de CT.

Les hypothèses formulées, une autre décision devait être prise: le niveau de significance avec lequel nous allions travailler. Si, d'une part, on a voulu en effet réduire les probabilités d'erreur, de l'autre, il fallait avoir en compte le petit nombre d'effectifs participant à l'expérience (21-26) et le domaine de recherche spécifique des sciences humaines et sociales. Quel serait alors le seuil le plus compatible avec toutes ces demandes? Nous avons hésité, il faut le confesser, entre le seuil normalement utilisé de 0,05 et celui qui m'a semblé le plus capable de me donner une information plus ample. Nous avons choisi le seuil de 0,1. C'est-à-dire qu'il y avait dix probabilités sur 100, pour que l'hypothèse soit rejetée quand elle ne devait pas l'être. Il y avait donc une chance de plus ou moins 90% d'aboutir à la conclusion la plus correcte.

Travaillant avec des degrés de liberté de 45 (21+26-2) et considérant les deux pairs de valeurs indépendantes, la table du "t" de Student, que nous avons consulté, nous a donné, au seuil de 0.1, une valeur critique de 1.300. Cela voulait dire que la région de rejet de H_0 était constituée par toutes les valeurs supérieures à 1.300. Quelle serait alors la valeur "t"?

Il fallait alors dégager les valeurs suivantes:

	Classe d'Action	Classe Témoin
N	21	26
m	-0,76	-1,77
Σx	-16,00	-46,00
Σx^2	48,00	186,00
T^2/N	12,19	81,38
$\Sigma(x-\mu)^2$	35,81	104,62

Ensuite, d'après la formule

$$t = \frac{(m_1 - m_2)}{\sqrt{v.(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}}$$

qui nous a conduits aux raisonnements mathématiques suivants:

$$t = \frac{[-0.76 - (-1.77)]}{\sqrt{\frac{35.81 + 104.62}{21 + 26 - 2}(\frac{1}{21} + \frac{1}{26}}}$$

$$t = \frac{1.01}{\sqrt{3.12(0.0476 + 0.0384}}$$

$$t = \frac{1.01}{0.5182}$$

$$t = 1.9487$$

nous sommes arrivés à la valeur "t" de Student = 1,9487

Si la valeur "t" se situait dans la région critique, il fallait rejeter l'hypothèse nulle et accepter l'hypothèse alternative. Comme nous le voyons, elle s'est située à la droite de la valeur 1,300, même à l'intérieur de la région critique.

C'est pourquoi on peut affirmer, à un niveau de significance de 0,1, que l'évolution académique de CA a été plus grande que l'évolution académique de CT. Nous avons donc accepté l'hypothèse alternative.

> *H_1= Il y a des différences entre l'évolution académique de CA et l'évolution académique de CT: l'évolution académique de CA est supérieure à l'évolution académique de CT.*

Sans répéter le raisonnement utilisé pour chaque calcul des valeurs "t", on peut imaginer les formulations successives d'hypothèses nulles et affirmatives en ce qui concerne la réalisation académique par discipline et par modules, les formulations successives d'hypothèse nulles et affirmatives en ce qui concerne la réalisation personnelle par catégories, par sous-dimensions et par indicateurs... Par exemple, si nous voulons comparer les résultats de la discipline de Portugais, on constate qu'elle a été la discipline qui a connu l'évolution la plus spectaculaire dans notre expérience. Face aux hypothèses,

> *H_0= En ce qui concerne la discipline de Portugais, il n'y a pas de différences entre l'évolution académique de CA et l'évolution académique de CT*

> *H_1= En ce qui concerne la discipline de Portugais, y a des différences entre l'évolution académique de CA et l'évolution académique de CT: l'évolution académique de CA est supérieure à l'évolution académique de CT.*

recourant aux calculs décrits ci-dessus, on a dégagé la valeur "t" de 4,1067, ce qui signifie que

> *H_1= En ce qui concerne la discipline de Portugais, y a des différences entre l'évolution académique de CA et l'évolution académique de CT: l'évolution académique de CA est supérieure à l'évolution académique de CT.*

L'Option, dans notre cas de Langue Étrangère, a eu une valeur "t" de 2,6130, à partir d'une évolution moyenne de -1,0952 dans la CA et de -3,1154 dans la CT, ce qui nous permet également de dire que

> *H_1= En ce qui concerne la discipline d'Option, y a des différences entre l'évolution académique de CA et l'évolution académique de CT: l'évolution académique de CA est supérieure à l'évolution académique de CT.*

Comme nous le voyons, ces hypothèses restreintes nous donnent un panorama plus détaillé des disciplines et des modules pour lesquelles la différence de résultats académiques est statistiquement significative. Si nous analysons par

module disciplinaire nous aurons le panorama suivant:

		"T"
Sciences de l'Éducation	Introd. Scienc. d'Éducation	3,9437 *
	Histoire d'Éduc. Contemp.	1,7741 *
	Psychol. Développement I	0,4438
	Psychol. Développement II	1,4514 *
	Dévelop. Curriculaire	1,2162
Communication et Expression Non-Verbale	Expression Musicale	1,5663 *
	Expression Plastique	0,4180
	Expression Dramatique	1,6025 *
	Éducation Physique	0,4153
Mathématique	Mathématique	0,3358
Portugais I	Introd. Études Linguistiques	6,0192 *
	Introd. Études Littéraires	0,8950
Pratique Pédagogique	Pratique Pédagogique	0,8479
Option	Français	0,8479
	Anglais	1,714 *

* Différence significative

Tableau 72

Les valeurs "t" des modules chez CA

Cependant, je crois qu'il est préférable d'avoir une vision globale plutôt que partielle, bien que l'effort et l'investissement aient été mis en pratique par chaque discipline et chaque formateur. Mais pourquoi ne pas accepter que l'effort et l'investissement d'une discipline puisse avoir des répercussions sur l'autre? Il me semble, de la même manière, qu'il faut éviter les traitements statistiques trop partiels, du type "le module A a réussi, mais le module B ne l'a pas fait." Nos présupposés théoriques et méthodologiques nous mènent aussi à privilégier les structures globales et l'appréciation du tout au détriment des parties.

	"T"
Heureux	0,5482
Optimiste	3,2285 *
Joyeux	2,0949 *
Enthousiaste	0,3436
Conscient de soi	4,3477 *
Sûr de soi	0,9422
Solutioneur de problèmes	2,9327 *
Preneur des décisions	0,6344
Critique	1,0388
Créatif	0,3441
Ayant des Projets	1,9120 *
Imaginatif	1,1199
Ami	0,8256
Responsable	0,5401
Disponible	2,7144 *
Solidaire	0,9263
Ouvert	2,0767 *
Tolérant	0,2268
Compréhensif	1,9626 *
Respectueux	1,2283
Communicatif	2,9427 *
Participatif	1,6878 *
Congruent	3,3314 *
Social	0,1251

* Différence significative

Tableau 73

Les valeurs "t" des indicateurs de la "dimension personnelle" chez CA

Nous avons utilisé les mêmes procédés par rapport à l'analyse de la réalisation personnelle. Dans l'analyse détaillée des indicateurs de la "dimension personnelle", bien que sous réserves mentales à cause du panorama extrêmement partiel qu'elles nous ont donné, nous avons réussi à dégager ceux avec une évolution statistiquement significative (marqués ici d'un astérisque).

Il est aussi intéressant de voir que, tandis que l'analyse à travers les moyennes avait indiqué que la CA avait eu une évolution positive dans toutes les sous-dimensions de la "dimension personnelle" (Voir Tableau 59), le test "t" de

Student, parce qu'il est plus raffiné et exigeant, n'a pas considéré la différence d'évolution entre la CA et la CT significative, par rapport à l'Autonomie et au Dévouement. Par contre, nous pouvons dire qu'il y a eu des différences significatives pour la Réalisation, l'Innovation, le Respect pour l'Autonomie de l'Autre et l'Empathie. Voici le Tableau 74 avec les valeurs T pour chaque sous-dimension de la "dimension personnelle".

	"T"
RÉALISATION	1,5249 *
AUTONOMIE	0,0993
INNOVATION	1,9636 *
DÉVOUEMENT	1,0863
RESPECT POUR L'AUTONOMIE DE L'AUTRE	2,3613 *
EMPATHIE	3,8166 *

* Différence significative

Tableau 74

Les valeurs "t" des sous-dimensions de la "dimension personnelle"

En termes de catégories, le test utilisé a considéré comme significative la différence d'évolution de la "Conceptualisation positive de l'Autre" avec une valeur "t" de 3,5482, mais non plus la différence d'évolution de la "Conceptualisation positive de Soi", avec une valeur "t" de 0,1533.

	"T"
Conceptualisation positive de Soi	3,5482 *
Conceptualisation positive de l'Autre	0,1533

* Différence significative

Tableau 75

Les valeurs "t" des catégories de la "dimension personnelle"

De toute façon, retournant à l'analyse globale de l'évolution de la réalisation personnelle à partir des hypothèses nulle et alternative,

> *H_0= Il n'y a pas de différences entre l'évolution de la réalisation personnelle de CA et l'évolution de la réalisation personnelle de CT.*
>
> *H_1=\= Il y a des différences entre l'évolution de la réalisation personnelle de CA et l'évolution de la réalisation personnelle de CT: l'évolution de la réalisation personnelle de CA est supérieure à l'évolution de la réalisation personnelle de CT.*

	"T"
DIMENSION PERSONNELLE	1.8700 *

* Différence significative

Tableau 76

La valeur "t" de la "dimension personnelle"

nous sommes arrivés à la conclusion que la valeur "t" de 1.8700 se situait même à l'intérieur de la région critique de la courbe "t" de Student, c'est-à-dire, à la droite de la valeur 1.300, comme nous le rappelions précédemment. Donc, à la fin de l'action menée par les Formateurs dans leurs leçons, à travers une méthodologie plus centrée sur la réalisation personnelle, nous avons vérifié que

> *Il y a des différences entre l'évolution de la réalisation personnelle de CA et l'évolution de la réalisation personnelle de CT: l'évolution de la réalisation personnelle de CA est supérieure à l'évolution de la réalisationpersonnelle de CT.*

Reprenant la confirmation des hypothèses alternatives: "L'évolution académique de CA est supérieure à l'évolution académique de CT" (1) et "L'évolution de la réalisation personnelle de CA est supérieure à l'évolution de la réalisation personnelle de CT" (2), on confirme, avec toutes les limitations qu'une expérience de ce type peut engendrer, nos hypothèses initialement posées:

1. À un certain degré de réalisation personnelle correspond un certain degré de réalisation académique.

2. Il est possible d'élever le degré de réalisation académique à travers le développement de la réalisation personnelle.

8. Un regard sur la personne de l'individu

L'analyse des données a, comme nous l'avons vu, privilégié jusqu'à présent une vision de l'ensemble, une vision du groupe. Cela ne veut pas dire, cependant, que tout le monde a nécessairement évolué dans le sens préconisé par la moyenne du groupe ou que j'ai négligé l'analyse d'ordre individuel. En ce qui concerne la Classe d'Action, tous les élèves-maîtres se sont pas perçus comme étant plus réalisés, plus autonomes, plus innovateurs, plus dévoués aux autres, plus respectueux des autres ou plus empathiques, à la fin de l'année, comme l'analyse du groupe l'a indiqué.

Un regard sur chaque individu nous montre des profils qui ne coïncident pas à la tendance moyenne de la classe. Pour cela, nous avons décidé de changer l'ordre du code personnel (comme nous l'avions fait pour les formateurs) puisqu'il s'agissait de rentrer dans le domaine privé des auto-concepts de chaque élève-maître.

On constate ainsi (cf. tableau 77, page suivante) que 10 étudiants se sont auto-notés plus bas lors de la seconde mesure dans la Réalisation, mais que cela n'a pas contrarié une moyenne supérieure du groupe, en raison des auto-notations plus élevées d'autres étudiants. La même question peut se poser par rapport à 9 élèves-maîtres dans l'Autonomie, 6 dans l'Innovation, 7 dans le Dévouement, 5 dans le Respect pour l'Autonomie de l'Autre et 6 dans l'Empathie qui ne se sont pas perçus plus positivement dans ces sous-dimensions, lors de la seconde auto-notation.

La conjugaison de ces données de la réalisation personnelle avec celles de la réalisation académique (cf. tableau 78) nous permet un autre type d'analyse individuelle. Elle nous permet de constater, par exemple, la situation de l'élève-maître qui a le plus de difficulté académique: l'élève-maître ayant le code 05. Il avait eu déjà le classement le plus bas dans l'enseignement secondaire (12 points) et continuait à avoir des classements les moins élevés de la classe: 09 points (classement négatif) en Sciences de l'Éducation, 10 points dans la Mathématique, le Portugais et l'Option, 11 points dans la Pratique Pédagogique et 12 points dans la Communication et l'Expression Non-Verbale. Ces classements ont été les plus bas conférés par ces disciplines. Le classement de l'année de cet élève-maître a par conséquent été le plus bas de la classe: 10 points. Si nous consultons le tableau précédent, nous constatons que cet élève-maître a un panorama d'auto-concepts curieusement négatif. Il a diminué ses auto-notations pour toutes les sous-dimensions.

Code	RÉAL. 1	RÉAL. 2	AUT. 1	AUT. 2	INNOV. 1	INNOV. 2	DÉV. 1	DÉV. 2	RESP. 1	RESP. 2	EMP. 1	EMP. 2
01	5,25	5,25	5,75	5,75	6,50	5,75	6,25	6,00	5,25	5,75	5,00	5,75
02	3,00	6,25	4,00	5,75	5,25	6,25	6,50	6,50	5,75	5,75	4,50	5,00
03	5,00	5,75	5,25	6,25	4,50	5,00	6,00	6,50	6,25	7,00	5,00	5,25
04	5,75	5,50	6,75	6,00	5,75	5,75	7,00	5,75	5,50	5,75	4,25	4,25
05	6,25	6,00	6,00	5,25	6,75	5,75	6,75	6,25	6,75	6,25	5,75	5,00
06	7,00	6,75	6,00	5,75	6,00	5,50	6,75	6,25	6,75	6,25	6,25	6,00
07	5,50	6,50	7,00	6,50	6,00	6,00	6,50	6,00	5,75	6,50	5,75	5,50
08	6,25	5,75	5,75	5,50	5,50	6,00	6,00	6,25	6,50	6,00	5,00	5,75
09	6,25	6,00	5,25	5,50	5,00	5,25	5,75	6,00	6,00	6,25	5,75	6,00
10	6,75	5,75	6,00	6,00	6,00	5,75	6,00	5,75	6,75	5,75	6,75	6,00
11	5,75	5,50	5,75	5,50	6,00	5,50	5,75	6,00	5,75	6,25	4,75	5,25
12	4,25	5,25	5,00	5,00	5,25	4,50	5,50	6,25	4,75	6,00	4,25	4,75
13	4,50	6,00	5,50	6,25	4,25	6,00	6,25	6,50	6,00	6,50	5,75	6,75
14	4,00	6,00	5,25	6,00	6,25	5,00	6,00	6,00	4,00	6,25	4,75	6,00
15	5,75	5,00	4,75	5,75	4,75	5,25	6,00	6,00	5,50	6,00	4,00	4,25
16	5,50	5,50	5,25	5,75	5,00	5,25	5,25	6,00	5,25	5,50	6,25	6,50
17	6,50	6,00	6,00	4,75	5,75	5,75	6,50	6,00	6,25	6,25	5,25	4,75
18	5,25	6,00	5,25	5,75	5,25	5,25	6,00	6,00	5,50	6,00	4,25	5,75
19	5,50	5,25	5,00	4,50	4,75	5,00	6,50	6,50	5,50	5,75	3,50	4,00
20	5,00	5,50	5,75	5,50	4,00	5,25	5,25	5,75	5,25	5,00	4,00	3,50
21	5,25	5,25	5,00	5,25	5,00	5,25	5,50	6,00	5,75	5,75	4,50	5,25

Tableau 77

Données de la réalisation personnelle

Par contre, les meilleurs élèves-maîtres du cours de cette année, ceux qui ont obtenu une moyenne de 16 points (les élèves ayant les codes 13 et 16) révèlent une tendance à améliorer leurs auto-concepts lors de la seconde mesure, particulièrement l'élève-maître 13 qui, à son arrivée, n'avait pas un classement du secondaire très élevé (13 points). Certains avaient une moyenne de 16 points.

Je ne veux, d'aucune façon, donner des certitudes ou généraliser à partir de ces données très limitées. Mais je crois qu'il est possible de parler des tendances qui nous mènent à réfléchir. De l'articulation de ces deux tableaux, on pourra se poser des questions sur l'évolution de l'élève-maître avec la meilleure moyenne pour l'accès à l'enseignement supérieur (code 18), sur l'évolution de l'élève-maître avec le meilleur (code 21) ou le pire (code 11) résultat dans la P. G. A. On pourra également s'interroger sur l'évolution des auto-concepts (réalisation personnelle) des meilleurs et des pires étudiants dans chaque discipline ou sur les résultats académiques (réalisation académique) obtenus par ceux qui ont évolué plus positivement ou plus négativement dans leurs auto-concepts. Toutes ces données sont susceptibles d'être analysées et retravaillées dans un autre type d'étude plus centré sur la personne de l'individu. La préoccupation de notre recherche a été prioritairement le groupe et la comparaison inter-groupes plutôt que les cas individuels. Ceux-ci nous intéressent pour dégager des tendances possibles d'évolution personnelle.

Les Annexes 20, 21, 22, 23, 24 et 25 nous donnent les auto-notations individuelles pour chaque indicateur tandis que les Annexes 26 et 27 nous présentent les classements académiques individuels pour chaque module enseigné au cours de cette année.

Code	12e	PGA	Moyen.	Sc.Éd.	Com.Ex	Math.	Port.	Pr.Péd.	Option	Année
01	15	60	60	12	14	14	13	13	15	14
02	14	65	59	11	13	10	12	11	15	12
03	13	39	56	13	14	12	15	13	12	13
04	16	70	59	14	13	16	16	12	13	14
05	12			09	12	10	10	11	10	10
06	14	64	57	12	13	11	14	13	14	13
07	14	66	60	12	13	16	14	12	12	13
08	14	32	59	10	13	18	15	11	12	13
09	13	56	60	12	15	16	17	14	14	15
10	15	28	58	11	13	13	16	13	12	13
11	16	26	59	11	15	18	14	13	12	14
12	14	50	59	11	13	11	13	12	13	12
13	13	64	71	15	15	18	15	15	15	16
14	15	67	62	12	15	18	18	14	14	15
15	17	77	67	14	14	17	17	14	14	15
16	17	73	52	14	15	19	18	15	15	16
17	13	52	56	11	14	11	12	12	14	12
18	16	68	80	14	15	12	17	15	11	14
19	13	70	58	11	13		14	12	14	13
20	13			12	14	18	16	13	14	15
21	16	79	67	13	15	16	14	12	15	14

Tableau 78

Données de la réalisation académique

9. Et pourquoi pas une "évaluation" sensible?

Si le langage des chiffres nous a donné un peu plus confiance en notre expérience, pourquoi ne pas écouter ceux qui étaient sur le terrain? Comment ces personnes ont-elles réagi à tout ce qui se passait? Quelles ont été les impressions que cette méthodologie leur a laissé? Les enfants ont-ils réagi différemment? Les élèves-maîtres se sont-ils sentis bien encadrés par ce Projet? Ont-ils été affectés par la recherche, se sont-ils sentis objets de recherche? Et les formateurs, comment ont-ils évalué le Projet? Cela a-t-il valu la peine d'investir dans la réalisation personnelle de nos élèves-maîtres?

Il n'est pas difficile d'imaginer que l'opinion des enfants sur les effets d'une nouvelle méthodologie imprimée dans la formation des élèves-maîtres n'a pas réussi à constituer un élément assez solide pour la réflexion. Face à un questionnaire de ce type:

"*Comme tu le sais, les personnes qui sont venues ici sont en train d'apprendre à être enseignants. Il est important pour eux et pour nous, de recueillir vos opinions en tant qu'élèves.*

1. Est-ce que tu as aimé les activités qu'ils ont développées?

2. Qu'as-tu le plus aimé?

3. Qu'as-tu le moins aimé?"

Tout le monde m'a dit "Oui. J'ai aimé beaucoup les activités de ces personnes. J'ai aimé ça ou ça davantage... J'ai aimé ça moins... Je crois que j'ai aimé presque tout." En bref, il s'agissait d'activités extra-curriculaires menées par nos élèves-maîtres, bien du goût des enfants et donc peu discriminatives par rapport à une autre situation.

Plutôt que les enfants, les élèves-maîtres pourraient nous parler de leur vécu. Je les ai contacté trois fois à cet effet: au milieu et à la fin du parcours, pour une évaluation processuelle et immédiate, et au début de l'année scolaire suivante, c'est-à-dire, après les vacances d'été, dans l'idée d'une évaluation à moyen terme, pour laquelle ils étaient censés être plus à l'aise car il s'agissait d'une appréciation plus "froide" et objective.

Au milieu du processus, on a constaté un effet pervers de cette "action" que les élèves-maîtres ont "lu" de cette façon:

"Ce que nous sentons de notre part, c'est que le niveau d'exigence des professeurs peut éventuellement être devenu plus grand, et nous, en tant que cobayes de cette expérience, nous pourrons avoir des résultats plus faibles. Le Projet sera responsable de notre échec scolaire."

"Il pourrait même y avoir un recul en termes de résultats dans la première phase de ce processus. Nous ne voulons pas que vous pensiez que cette méthodologie n'est pas la plus correcte à cause des premiers résultats. Nous sommes sûrs qu'elle est positive, mais qu'elle portera ses fruits plus tard."

Ma "lecture" est un peu différente. L'opportunité que les formateurs ont eu de se rencontrer fréquemment, d'échanger leurs points de vue, de coordonner les contenus, les méthodologies et les critères d'évaluation, d'écouter les collègues parler de leurs leçons, d'écouter les collègues parler des mêmes élèves-maîtres, leur a donné une plus grande confiance en eux, probablement observable à travers une plus grande exigence vis-à-vis des élèves-maîtres. Le poids d'une note négative, surtout la réprobation de l'élève-maître, difficilement assumé par le formateur tout seul, cessait alors d'être envisagé comme un risque, si l'on savait que d'autres collègues partageaient la même opinion. Il est possible que la coordination permanente des disciplines ait conduit les formateurs à avoir des critères d'évaluation/classification plus raffinés.

Mais, comme nous l'ont dit les élèves-maîtres,

"On croît en notre formation en tant que personnes."

"L'engagement des professeurs dans notre formation est évident."

"On constate que les professeurs nous poussent à travailler différemment, si nous pensons à notre formation dans l'enseignement secondaire. Nous sommes encouragés à penser tout seuls, à chercher, à découvrir les informations par nous-mêmes, à construire la connaissance et nous ne sommes pas habitués à travailler comme ça."

"Nous avons eu 12 ans d'enseignement de base et secondaire où le savoir nous était délivré bien mâché, la bouillie était bien faite par les professeurs que nous avons eu. Il fallait seulement que nous l'avalions."

"Nous croyons que cette façon d'envisager l'étudiant et l'appropriation du savoir est la plus correcte, mais les résultats ne sont pas évidents après quelques mois. Il faut du temps."

Passons, maintenant, la parole aux formateurs. Quelle a été l'opinion des enseignants en tant que responsables de la mise en action d'une méthodologie centrée sur la "dimension personnelle"? J'ai suscité deux moments de réflexion: l'un au milieu du parcours et l'autre lors de la dernière session de travail.

Des extraits de leurs témoignages finaux pourront également nous donner une idée de leur "évaluation". Il faut, cependant, dire que j'ai conscience des limitations par rapport à la crédibilité scientifique de ces extraits. Ces opinions ont été gérées dans une ambiance de tendres adieux, après un an de travail intensif de groupe qui a eu ses moments de conflits et ses moments d'équilibre et de bien-être. Ils peuvent éventuellement donner l'impression d'être seulement des bribes congratulantes. De toute façon, il m'a semblé important de les référer:

Formateur 01:

...Ce projet a été, en effet, un projet de formation participée qui nous a permis de (re)penser et (re)formuler tout un travail, soit au niveau individuel soit au niveau du groupe, dans le domaine de la formation d'enseignants de manière à le valider, légitimant tout notre effort et engagement. Ce projet a permis surtout de penser que la formation d'enseignants n'est pas (ne doit pas être) un travail individuel, mais plutôt un travail d'équipe orienté par les mêmes fins/buts et fondé sur les mêmes principes théoriques...

Formateur 02:

...Ce que je voudrais souligner, en premier lieu, c'est l'hypothèse de travail de base: la réalisation d'une recherche-action. Il est vrai que l'idée n'est pas tout à fait originale, mais elle est, de notre avis, le chemin le plus correct, le filon encore à explorer. Un des inconvénients de l'éducation, depuis qu'elle est devenue un domaine de discussion et de polémique, est le divorce entre la théorie et la pratique, entre ceux qui détiennent le savoir et regardent avec mépris le besoin d'application de ce savoir et ceux qui appliquent, ceux qui travaillent sur le terrain et qui n'envisagent pas avec moins de mépris les théories ingénieusement édifiées et qui, pleines d'un très grand lyrisme, n'ont rien à voir avec la réalité...

Formateur 05:

...Et que dire des Élèves qui, à un moment donné, étaient/paraissaient être fermés, conformistes, indifférents à tout ce qui leur était présenté et qui, quelques mois plus tard (au moins à mes leçons) se sont révélés communicatifs, disponibles et, en principe, un peu plus confiants en eux? Simple hasard, résultat d'un processus naturel d'intégration/adaptation ou, peut-être, quelque chose de plus fort, quelque chose de plus important - la composante humaine qui les a enveloppés, les a appuyés, leur a fait confiance? Je n'ai pas de réponses, mais je crois bien sûr!

Formateur 07:

...Tout au long de ce parcours, cela m'a intéressé de savoir mieux observer les élèves, dirigé par la chercheuse qui nous a donné des extraits d'oeuvres de plusieurs pédagogues et de ses propres travaux qui nous ont beaucoup aidé. Pendant les réunions, il a eu des débats sur ces lectures qui ont souvent généré des discussions interminables (dans le meilleur sens) à mesure qu'on analysait tous les aspects d'une nouvelle idée. Je suis sûr que les élèves-maîtres ont gagné beaucoup par ce Projet, puisqu'ils ont bien conscientisé la responsabilité de la profession choisie et ce qui fait un bon enseignant.

Formateur 08:

J'ai senti que les attitudes des élèves-maîtres ont changé, surtout de la part de ceux qui m'ont semblé les plus timides et apathiques au début de l'année. Après tous ces mois je les vois toujours disponibles à coopérer avec leurs collègues, plus sûrs dans leurs décisions et toujours désireux de faire plus de travaux ayant en compte l'école future...

Formateur 09:

Ce Projet a eu le mérite de rassembler le corps enseignant autour d'un objectif commun et fondamental, la formation des Élèves-maîtres, d'amener les enseignants à réfléchir ensemble au besoin de formation personnelle des élèves-maîtres, en parallèle avec la formation scientifique et pédagogique. Ce Projet a eu le courage d'essayer d'humaniser/personnifier l'anonymat qui caractérise l'enseignement supérieur...

Formateur 13:

...Du point de vue scientifique, le Projet nous a permis d'élargir nos connaissances dans la tentative d'un rapprochement entre la théorie et la pratique. Du

point de vue didactique, il nous a menés à un changement de comportements, essayant de nous motiver et de gérer l'apprentissage, c'est-à-dire, de coopérer dans la recherche...

Formateur 15:

...Je crois que nous sommes partis de la recherche vers l'action, de la récolte de données qui nous a conduits aux conclusions, de la participation vers l'apprentissage, de l'échange des expériences vers l'enrichissement personnel et collectif, de la réflexion vers le changement et surtout le besoin de promouvoir l'élève-maître en tant que personne. Quelques fois il n'a pas été possible de traiter comme il faut les données recueillies ou les documents présentés. Il n'a pas été possible d'organiser une participation plus grande de tous...

Formateur 16:

Les sessions de travail ont toujours été très animées, très riches. Les interventions des participants, bien fondées, nous invitaient à une réflexion profonde; les suggestions nous stimulaient à l'expérience; les dialogues élargissaient les connaissances...Je crois que la liaison entre la théorie et la pratique qui était presque nulle jusqu'au début du projet est devenu indispensable; la présentation des leçons pratiques de chaque participant au groupe, l'analyse progressive des données qui nous donnaient des indications sur le progrès de ces élèves-maîtres... Je crois que cela vaudra la peine de poursuivre ce modèle de formation dont la préoccupation est moins d'indiquer les erreurs pour classer tout de suite mais plutôt de découvrir des potentialités, de stimuler l'enrichissement personnel et humain, de dégager les fautes afin d'étudier des stratégies qui y remédient le plus adéquatement.

6ème Partie

La transversalité des interrogations

Il nous semble indispensable de faire une sorte de relecture des démarches vécues, à partir de ce moment donné d'expérience déjà faite. Cette relecture est censée nous permettre de poser, à cette distance, des questions de façon transversale, avec le but de saisir l'ensemble de la recherche, pour échapper à un éventuel cloisonnement des diverses parties qui la constituent. "La transversalité des interrogations", la dernière partie de ce travail, vise plus clairement à dégager les liens, les nexes et les sens qui ont toujours existé entre les parties de cette recherche.

1. Le sens conféré par les enracinements historiques

L'un des aspects qui particularise probablement cette recherche et qui peut constituer une de ses grandes lignes de force se situe au niveau de l'appropriation du sens. Je l'ai cherché à partir du passé. Le chapitre consacré aux enracinements historiques a, donc, visé un autre objectif que la simple contextualisation du lecteur dans le cadre historique du problème, habituellement placée en début de travail. Cela pourrait naturellement être fait de façon plus légère, en moins de pages. Mais cette partie a représenté pour moi plutôt la recherche de signification du phénomène que j'étudiais: la dimension personnelle dans la formation des enseignants. Je l'ai cherchée à partir de la reconstitution de la génèse du phénomène, à partir de la découverte de ses antécédents et de l'évolution qu'il a connu au cours des temps. C'est ainsi que l'étude des enracinements historiques m'a permis de mieux dégager

1. Le sens conféré à la "formation d'enseignants"

2. Le sens conféré à la "dimension personnelle"

1. 1. Le sens conféré à la "formation d'enseignants"

Une décision que j'ai dû prendre concernait le temps jusqu'auquel devrait se situer mon recul dans le passé. Le champ de problèmes étant la "formation d'enseignants", il fallait déterminer ses origines historiques. Mais d'une formation

explicite et formelle? Ou d'une formation entendue en termes cachés et informels?

Comme nous le voyons la question sur la formation d'enseignants évoque immédiatement celle du *curriculum* et les nuances que cette notion a acquises à l'heure actuelle.[455] Elle peut être entendue soit dans une perspective plus restreinte, comme l'ensemble des disciplines à apprendre, soit dans une perspective plus large, privilégiée par la Sociologie de l'Éducation qui tient compte de toutes les activités éducatives programmées par l'école, qui se déroulent en dehors de l'école ou en son sein. Si la première privilégie la composante académique du *curriculum*, la seconde accentue les activités culturelles, sociales et sportives de l'école, telles que les conférences, le théâtre, les promenades, le journal scolaire, etc.

Pour la clarification du concept, plusieurs auteurs se sont consacrés à faire la distinction entre, par exemple, "*curriculum* ouvert" et "*curriculum* caché", "*curriculum* officiel" et "*curriculum* réel" et "*curriculum* formel" et "*curriculum* informel". Selon A. V. Kelly, le *curriculum* caché "c'est tout ce que les étudiants apprennent à l'école, à cause de la planification et l'organisation de l'école, mais qui ne sont clairement prises en considération ni par la planification ni par les responsables de l'école. Les rôles sociaux, par exemple, sont censés être appris de cette façon, de la même manière que les rôles sexuels et les attitudes par rapport à tant d'autres aspects de la vie..."[456] Par *curriculum* officiel ou formel il entend que "c'est tout ce qui est bien déterminé sur le papier, dans les programmes, dans les textes légaux, etc., tandis que le *curriculum* réel signifie ce que l'on fait dans la pratique."[457] J. I. Goodlad détermine une échelle qui, en naissant d'un "*curriculum* idéologique" toujours existant, part du "*curriculum* formel", officiellement approuvé par les autorités politiques, en passant par le "*curriculum* perçu" par les enseignants (la lecture qu'ils en font), le "*curriculum* opérationnel" (ce que les enseignants réellement traitent dans leurs classes) pour arriver au "*curriculum* expérientiel" (le *curriculum* effectivement vécu par les étudiants).[458]

Ces petits rappels seulement pour concentrer notre question autour du concept de "formation d'enseignants". La formation d'enseignants de notre niveau d'enseignement (appelé soit primaire, élémentaire, ou de base du 1er cycle) a commencé à fonctionner en termes formels à Madère seulement à partir de 1900. De 1900 à 1901, nous avons eu une *Escola Distrital de Habilitação para o*

---

455 On peut considérer 1918, date de publication de l'œuvre de F. Bobbit, *The Curriculum*, comme l'année de naissance de ce domaine autonome dans l'éducation.

456 KELLY, A. V. (1980). p. 3.

457 KELLY, A. V. (1980). p. 4.

458 Développé dans GOODLAD, J. I. (1979).

Magistério Primário do Funchal (l'École Districtale d'Habilitation pour le Magistère Primaire de Funchal) qui était censée donner un cours de deux ans. Toutefois, les 37 étudiants qui y étaient inscrits n'ont pas terminé leurs cours, parce que l'École fut fermée et remplacée, l'année suivante, par une *Escola Normal do Funchal* (l'École Normale de Funchal) qui a formé, pendant ses dix-huit ans d'existence, 172 enseignants pour le niveau primaire.

La Première République, nous nous le rappelons bien, a supprimé, en 1919, toutes les Écoles Normales du pays, à l'exception de celles de Lisbonne, Porto et Coimbra, pour les transformer en écoles primaires supérieures, l'instruction primaire et le combat contre l'analphabétisme étant les grandes priorités de sa politique éducative. Cette décision (cf. Décret du 10 mai 1919) a donné lieu à Madère à un vide de vingt-quatre ans dans la formation de ses enseignants.

La transformation des Écoles Normales de Lisbonne, Porto et Coimbra en Écoles du Magistère Primaire (1930) ainsi que la création des Écoles du Magistère Primaire de Braga et Ponta Delgada ont été de la responsabilité de l'État Nouveau, avant la décision drastique de fermeture de toutes les Écoles du Magistère du pays, en 1936. Seulement en 1942 les Écoles de Lisbonne, Porto, Coimbra et Braga ont été réouvertes, avec un cours réduit de deux ans. Si le Continent a souffert une période de six ans de manque de formation formelle et officielle de ses enseignants, que faut-il à dire de la longue période de vingt-quatre ans que Madère a connu?

De 1943 jusqu'au moment présent, nous avons eu un fonctionnement ininterrompu de l'institution de formation s'adressant aux enseignants de ce niveau d'enseignement: une *Escola do Magistério Primário do Funchal* (École du Magistère Primaire de Funchal), de 1943 à 1982, une *Escola Superior de Educação da Madeira*, une ESE Madeira (École Supérieure d'Éducation), de 1982 à 1989, et finalement un *Centro Integrado de Formação de Professores da Madeira*, un CIFOP Madeira (Centre Intégré de Formation d'Enseignants), de 1989 à nos jours.

Je crois que les aspects formels de la formation d'enseignants à Madère ont été présents au cours du traitement de telle partie historique. Des informations concernant le fonctionnement des cours, la durée, l'organisation en semestres, le nombre total d'heures, le nombre de disciplines, d'étudiants, de professeurs, les lieux de formation, les programmes et les recommendations méthodologiques y ont été étudiées. Mais en allant plus loin, jusqu'au temps des Jésuites, même si leur *Ratio* s'adaptait mieux aux enseignants du secondaire, en étudiant les périodes au cours desquelles il n'y avait pas d'établissement consacré à la formation des enseignants qui nous intéressaient, notre concept de "formation d'enseignants" a commencé à gagner son sens.

Cela veut dire que dans la recherche de signification de ce concept, nous nous sommes plutôt intéressés au concept plus large de *curriculum*, celui qui ne se rapporte pas seulement aux produits explicites, formels, des intentions politiques et pédagogiques rédigées ailleurs, mais qui se préoccupe également des processus souvent cachés, réels et vécus par les personnes en formation. Nous avons reculé jusqu'au moment où il y avait quelqu'un qui apprenait et quelqu'un qui enseignait. Celui qui enseignait, même s'il n'avait pas reçu une formation formelle pour l'enseignement, avait appris son métier d'une certaine façon, à travers ce qu'il avait vu ou ce qu'il avait lu, à travers les souvenirs de son maître qu'il avait eu ou à travers les manuels pédagogiques qui lui donnait des recettes de bon enseignement. Il l'avait appris à travers ses représentations de ce qu'un enseignant devait savoir faire, conçues à partir des critères d'exigence pour l'accès au magistère, ou les critères d'exigence mises en circulation par l'inspection.

Comme nous le voyons, l'étude des enracinement historiques dès le début de l'Histoire de Madère nous a, peu à peu, rendue captive d'un concept plus large et plus riche de "formation d'enseignants". Mes approches historiques ont suivi un parcours en spirale. Je pouvais à tout moment décider que la frontière du temps devrait être, à Madère, l'année 1900. Il serait probablement plus facile de rapporter notre formation d'enseignants à notre siècle. Mais plus j'approfondissais la problématique, plus la "formation d'enseignants" acquérait un sens d'auto-formation, de formation réelle et informelle, en complémentarité avec la formation officielle, liée à l'existence d'une "école", d'un établissement de formation d'enseignants. C'est mon immersion dans l'étude des enracinements historiques de la formation d'enseignants qui a conféré à cette notion un sens nouveau, mon sens personnel. Cette signification nouvelle de "formation d'enseignants" nous a nécessairement entraînés vers les origines de Madère.

1. 2. Le sens conféré à la "dimension personnelle"

1. 2. 1. La pluralité de dimensions chez l'Homme

Si l'étude des enracinements historiques a donné un sens particulier au concept de "formation d'enseignants" (cf. le point précédent), elle a de la même manière contribué à la clarification du concept de "dimension personnelle" autour duquel nous nous sommes concentrés pendant une grande partie de ce travail. La "dimension personnelle" est, en effet, la dimension qui caractérise la personne humaine en ce qui la différencie du reste du monde animal. C'est la dimension de

l'Homme.

Or notre concept de l'Homme comme tout indivisible fut bien évident au long de ce travail. Les enracinements historiques ont cependant contribué à éclairer ses composantes humaines. Le tableau synoptique construit par R. Hubert sur la structure de l'individu, selon la philosophie platonicienne, nous la présente divisée en quatre parties: l'âme, l'intelligence, le cœur et le corps.

Les parties de l'être	**Les fonctions**	**Les états de conscience**	**La connaissance**	**La méthode**
1. L'âme	L'intellect pur	L'intuition	La philosophie	La dialectique
2. L'intelligence	La pensée	Le raisonnement	La science	La discussion
3. Le cœur	L'instinct de défense	La colère	L'opinion	La croyance
4. Le corps	L'appétit	Désirs, besoins, passions	La connaissance sensible	La conjecture

Extrait de G. Mialaret (1991)

Nous savons également que les écoles élémentaires athéniennes étaient de deux types, les écoles de musique, qui ont aussi inclus la lecture et l'écriture, pour le développement de l'âme et les écoles de gymnastique et de danse pour produire un corps beau, harmonieux et sain. Comme nous le voyons, la dichotomie entre l'âme et le corps était ici présente. La gymnastique pour le corps et la musique pour l'âme visaient un développement plus équilibré. Cette dichotomie était aussi évidente chez J.-J. Rousseau quand il nous conseillait de promouvoir l'éducation du sentiment avant l'éducation de l'intelligence, et en ce qui concernait l'intelligence, de donner la priorité à l'exercice du raisonnement au détriment du savoir.[459] En termes plus contemporains, nous avons été confrontés aux taxonomies des objectifs éducationnels, suivant un schéma de classification déjà utilisé pour les plantes et les animaux. Les systèmes de classification développés par des psychologues et des spécialistes en *curriculum* sont basés sur la division communement acceptée de l'Homme en trois parties: un domaine cognitif, un domaine affectif et un domaine psycho-moteur.

459 Cf. ROUSSEAU, J.-J. (1990).

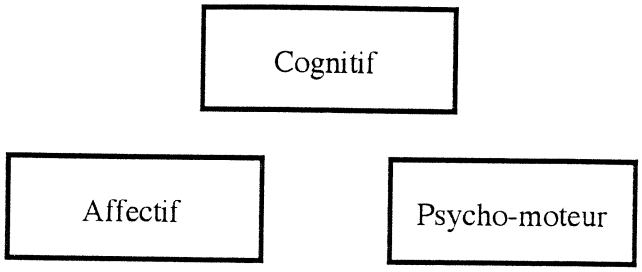


Figure 10
La base des taxonomies des objectifs

Le domaine cognitif[460] concerne tous les objectifs d'ordre intellectuel, tels que la mémorisation, la compréhension et les aptitudes nécessaires à la pensée: la transposition à des situations nouvelles, l'analyse, la synthèse et l'évaluation. Le domaine affectif[461] inclut les objectifs qui privilégient les sentiments et les émotions, tels que les intérêts, les attitudes et les valeurs. Le domaine psycho-moteur[462] se consacre aux objectifs qui concernent les aptitudes motrices, comme la calligraphie, la dactylographie, les sports, etc. Selon les taxonomistes des objectifs, chaque domaine doit être développé à travers l'exercice des catégories (les objectifs généraux) et des sous-catégories (les objectifs spécifiques). Ces domaines constitueraient, au bout du compte, la fameuse triade de Savoir, Savoir-Être et Savoir-Faire.

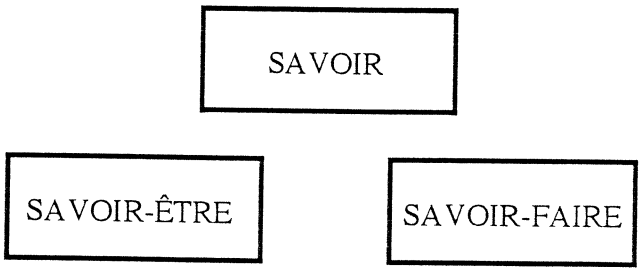


Figure 11
Les trois dimensions de l'Homme

Le savoir, un tant que savoir pur lié aux contenus et aux connaissances, dépouillé des émotions et des applications, aurait-il une existence propre? C'est la

460 Nous citons comme exemple la taxonomie la plus connue, celle de B. S. Bloom (1956).

461 La taxonomie de D. R. Krathwohl (1964), par exemple.

462 On peut mentionner la taxonomie de A. J. Harrow (1972).

remise en question de G. Ryle,[463] lorsqu'il se propose à établir la différence entre le "savoir-faire" (*knowing how*) et le "savoir" (*knowing that*). Selon cet auteur, le savoir, au lieu d'être une aptitude à organiser les connaissances et les adapter aux circonstances, se réduit à la possession d'une masse d'informations, à un *stock* de contenus.

Mais "la formation ne peut plus se limiter à la tradition du savoir ou du savoir-faire. L'enseignement comme l'apprentissage, sont, avant tout, des actions éducatives qui visent le développement personnel et social des intéressés, autant que l'acquisition de connaissances intellectuelles et (ou) pratiques. L'expression de l'affectivité personnelle, à travers le jeu des inter-relations, comme la découverte d'une présence de l'inconscient dans les relations sociales, en font donc partie intégrante, tout autant que l'épanouissement de l'autonomie et des responsabilités sociales dans la reconnaissance du caractère nécessaire de l'interdépendance."[464] Ceci est l'opinion de J. Ardoino. La même idée est clairement exprimée par E. Faure et d'autres qui nous parlent de la pluralité de la nature de l'Homme et de la nécessité pour l'école de favoriser un développement intégré de toutes les composantes de sa personnalité, comme la première finalité d'un système d'éducation: "En termes globaux, cette finalité fondamentale vise l'intégrité physique, intellectuelle, affective et éthique de l'être, de l'homme complet."[465]

1. 2. 2. Les composantes de la formation

Notre parcours des chemins du passé nous a aussi dévoilé des composantes de formation d'enseignants qui visaient le développement des différentes dimensions. D'une part, il y avait (parfois) la préoccupation pour la formation intellectuelle, fût-elle entendue en termes de savoir encyclopédique et de connaissances théologiques ou d'une formation culturelle. De l'autre, le souci d'un savoir-faire lié à la formation didactique et méthodologique, un savoir-faire lié à la pratique pédagogique était aussi quelquefois présent. Quel lieu était alors réservé au savoir-être de l'enseignant au cours des temps? Il nous a semblé que cette dimension se situait au niveau de la moralité, de la civilité, de la rectitude, de ce que l'on appelait les bonnes mœurs et bonnes coutûmes. Notre concept de "dimension personnelle" s'enracine, donc, dans le concept originel de "moralité".

---

463 Développé dans RYLE, G. E. (1970).

464 ARDOINO, J. (1980). p. 156.

465 FAURE, E. (coord.). (1981). p. 241.

Nous reconnaîssons que le concept a beaucoup évolué et que la "dimension personnelle" actuelle, telle que nous l'avons entendue, tient peu à la "moralité" abordée. Mais nous reconnaîssons aussi que c'est le concept originel qui vient donner son sens à la "dimension personnelle". Il a eu la signification d'une moralité assumée, prescriptive, du type de la moralité religieuse des Jésuites, dans laquelle les enseignants devaient obéir sans discussion aux règles imposées par les supérieurs qui surveillaient le maintien des valeurs déjà établies. Il y a eu, de la même manière, la signification d'une moralité qui se croyait neutre, comme la moralité républicaine qui n'était ni en faveur de Dieu, ni contre Dieu. "La morale des écoles, depuis que la République a été fondée, a pour base seulement les principes qui règlent la justice parmi les hommes et la dignité des citoyens", disait la Réforme de l'Instruction Primaire et Normale du 29 mars 1911.

Conformément au cadre temporel que l'on vivait, une nuance plus religieuse ou plus civique était conférée à la moralité. Si les Exercices Spirituels cherchaient à conférer la formation morale chrétienne aux étudiants des Collèges jésuitiques, la discipline de l'Instruction Primaire "Le Civisme, la Morale et la Doctrine Chrétienne" (cf. la Réforme de 1836,[466] de Passos Manuel) continuait à viser ce même objectif. La Réforme de 1844,[467] de Costa Cabral l'a cependant divisée en deux: "Principes généraux de Morale" (1) et "Doctrine Chrétienne et Civisme" (2). C'est la Première République toutefois, à travers la Réforme de l'Instruction Primaire et Normale de 1911,[468] qui détermine pour la formation des enseignants primaires l'existence d'une seule discipline: "Morale et Instruction Civique". Bien que l'État Nouveau, à l'occasion de la réouverture des Écoles du Magistère Primaire, continuait à déterminer une seule discipline sous la désignation d'"Éducation Morale et Civique",[469] on recommandait à l'enseignant de se conduire selon les principes de la morale chrétienne.

Comme nous le constatons, cette dimension n'a jamais été méprisée. Tous les enseignants de tous les temps devaient avoir une posture morale irréprochable, mais l'enseignant de notre niveau devait en avoir beaucoup plus. "Si on demande de l'enseignant de sciences ou de lettres une moralité extrême, on doit demander beaucoup plus de l'enseignant primaire, parce qu'il va être l'arbitre des destins moraux de la Patrie", disait le texte de la Réforme Républicaine de 1911. La même préoccupation était présente dans les paroles d'Ângelo Augusto da Silva, Directeur de l'École du Magistère Primaire de Funchal, le jour de l'ouverture de la première

---

466 *Diário do Governo* n° 274, du 18 novembre 1836.

467 Décret du 20 septembre 1844.

468 Décret du 29 mars 1911.

469 Décret-Loi n° 32 243 du 5 septembre 1942.

année de son fonctionnement, en 1943: "L'École du Magistère Primaire essaie d'envisager le problème de la formation des futurs enseignants, non seulement du point de vue strictement professionnel, mais aussi du point de vue moral. En effet, il ne suffit pas aux éducateurs de posséder savoir et compétence, encore faut-il avoir des habitudes d'ordre et de méthode, des qualités élevées de caractère et un optimisme sain pour qu'ils réussissent à exercer une action vraiment salutaire sur les enfants, le pays et la société."[470]

1. 2. 3. Le jeu de conflits parmi les composantes de formation

Les enracinements historiques ont également été porteurs d'un sens liéé à notre concept de "dimension personnelle" dans la mesure où nous avons constaté le jeu de conflits parmi les diverses composantes de formation des enseignants, au cours des temps. Au temps de l'Église, la formation morale et religieuse (le savoir-être) constituait la base sur laquelle les autres formations s'édifiaient: la formation intellectuelle (le savoir) et la formation pédagogique (le savoir-faire). La formation intellectuelle était longue et profonde (cf. première partie, points 3. 1. et 3. 2.), avec une formation d'ordre général, correspondant à un cours secondaire de cinq ans, une formation littéraire de lettres classiques de deux ans et une formation philosophique de trois ans. C'est seulement après avoir terminé ce type de préparation intellectuelle que l'enseignant commençait sa formation pédagogique orientée pour l'enseignant spécialiste vers la pratique de l'enseignement. Mais ce parcours de l'enseignant de l'Église devait être fondé sur une période de deux ans totalement consacrée à la formation de son âme. Pendant ce temps le futur enseignant devait apprendre à se dépouiller de toutes ses tendances terrestres, pour se rapprocher de Dieu. Les Exercices Spirituels le conduiraient vers la purification de toutes ses "affections désordonnées". Dans cette phase, il devrait apprendre à soumettre son intelligence à la volonté du Seigneur. Malgré l'investissement réalisé dans la formation intellectuelle de l'enseignant, celle-ci était dépendante d'une moralité à respecter.

L'État (cf. première partie, points 4. 1. et 4. 2.), peu préoccupé de la formation des enseignants, les sélectionnait cependant rigoureusement, au niveau du savoir, du savoir-faire et du savoir-être. Un examen public conduit personnellement par le Directeur des Études était censé vérifier les connaissances des candidats au niveau de la science et des lettres. Le travail pédagogique de l'enseignant était contrôlé à travers le progrès de ses élèves, en les visitant à

470 *O Jornal* du 12 octobre 1943.

l'improviste. La conduite morale de l'enseignant était "soigneusement" évaluée, à travers les informations verbales et les rapports rédigés par les autorités publiques ou ecclésiastiques ou même par les populations des localités.

L'explosion de méthodologies d'enseignement à laquelle on a assisté à l'époque constitutionnaliste que nous avons appelé de Temps du Peuple (cf. première partie, points 5. 1. et 5. 2.), telles que l'enseignement mutuel, le *self-tuition* de Lancaster, la méthode de lecture rapide ou la méthode portugaise de Feliciano de Castilho, a souligné la nécessité de former les enseignants dans la pratique pédagogique. Des Cours Normaux ont été créés pour la généralisation des méthodes, rendant possible à tout qui le voulait la présence aux leçons pratiques du créateur de la méthode portugaise. Mais l'institutionnalisation de la formation des enseignants a commencé avec le fonctionnement de la première École Normale Primaire, pour le sexe masculin, à Marvila (Lisbonne) en 1862 et l'École Normale de Calvário (également à Lisbonne), pour le sexe féminin, en 1866. À Madère la première institution de formation d'enseignants a commencé à fonctionner en 1900, sous le nom d'École d'Habilitation pour le Magistère Primaire de Funchal qui est devenue École Normale, l'année suivante. Ce que je veux souligner c'est que l'importance que les méthodologies ont acquise à cette époque pour la formation des enseignants a survalorisé le savoir-faire par rapport au savoir. Le décret responsable de la conversion générale de toutes les Écoles d'Habilitation en Écoles Normales disait notamment: "Le programme des Écoles Normales doit être étendu de telle façon que les enseignants qui y sont formés le soient à la mesure de leur profession. Mais elle ne devra pas être trop approfondie, parce que, au lieu d'excellents maîtres, ils seront des pédants superficiels et prétentieux."[471]

La Première République porte un nouveau discours pédagogique sur la formation intégrée et intégrale de chaque individu (cf. première partie, points 6. 1. et 6. 2.). L'éducation serait responsable du développement harmonieux des facultés de l'homme portugais, au niveau physique, intellectuel et moral, "dans la force de ses muscles, de la sève de son cerveau et des prescriptions de sa morale."[472] Le développement du caractère, par l'exercice de la volonté, de la liberté, de la responsabilité et de la solidarité, en bref, le développement du "savoir-être" (plus proche de notre conception de "dimension personnelle") était aussi important que le "savoir-faire" pour les Républicains. Faisant appel à l'enseignement le plus pratique et le plus utilitaire possible, faisant appel aux leçons de choses et aux travaux d'application, les Républicains ont de la même manière valorisé cette dimension d'ordre pratique.

---

471 Décret du 24 décembre 1901.

472 Décret du 29 mars 1911.

À l'époque de l'État Nouveau (cf. première partie, points 7. 1. et 7. 2.), le "savoir-être", une moralité conforme aux idéaux politiques et aux "intérêts de l'État", était la grande préoccupation du régime salazariste. L'apologie des principes d'unité, d'ordre et de nationalisme à travers la triade Dieu, Patrie et Famille, le retour aux valeurs spirituelles traditionnelles importaient beaucoup plus que le "savoir-faire" et le "savoir". En fait, la formation des enseignants fut brusquement suspendue pendant six ans (de 1936 à 1942). Même quand les Écoles de Lisbonne, Porto, Coimbra et Braga (en ce temps-là, Écoles du Magistère Primaire déjà) ont été réouvertes par le décret-loi n° 32 243 du 5 septembre 1942, ce même décret prescrivait la réduction du cours de trois à deux ans.

D'autre part, le "savoir" constituait une menace constante au "savoir-être", à cette structure morale conforme aux valeurs prévalentes. L'enseignement primaire lui-même s'est ressenti avec cette nouvelle politique éducative. Immédiatement après le coup d'État du 28 mai 1926, toutes les Écoles Primaires Supérieures ont été fermées. L'enseignement primaire élémentaire et obligatoire a souffert une première réduction à quatre ans, en 1927, et une autre à trois ans, en 1933. Le préambule du décret-loi n° 27 279 du 24 novembre 1936 disait notamment: "L'enseignement primaire élémentaire trahirait sa mission s'il continuait à superposer un encyclopédisme stérile et rationaliste, fatal à la santé morale et physique de l'enfant, à l'idéal pratique et chrétien d'enseigner à bien lire, écrire et à exercer les vertus morales et un amour vivant pour le Portugal." La responsabilité morale de l'enseignant était grande et il ne devait pas mettre en danger la stabilité politique du régime, en déformant l'esprit de ceux qui apprennaient.

1. 2. 4. Évolution du concept de "dimension personnelle"

Notre concept dynamique de "dimension personnelle" de l'enseignant (cf. tableau suivant), construit à partir de la contribution des personnes du terrain, *hic et nunc*, des représentations des enfants, des représentations des élèves-maîtres et des représentations évolutives des formateurs, porte, dans une certaine mesure, des traits qui évoquent le concept originel de "moralité", malgré la distance temporelle et symbolique que nous établissons et la réfutation de plusieurs aspects que ce concept a perdu, au cours de l'Histoire.

Même si nous mettons à part la question de la conceptualisation positive qui nous est fondamentale, née des théories plus récentes (de la forme, du constructivisme, de la phénoménologie) qui , d'une certaine façon, s'enracinent dans d'autres théories plus anciennes, nous pouvons nous concentrer sur la relation de l'enseignant avec Soi et avec l'Autre. Ceux-ci sont les deux catégories de notre

"dimension personnelle". La relation avec Soi, tout comme la relation avec l'Autre correspond à trois plateformes: la Réalisation, l'Autonomie et l'Innovation, par rapport à Soi, et le Dévouement, le Respect par l'Autonomie de l'Autre et l'Empathie, par rapport à l'Autre, constituent les sous-dimensions de notre "dimension personnelle". Les uns et les autres sont censés aller du plus simple au plus complexe (cf. quatrième partie, point 6.).

RELATION AVEC SOI	RELATION AVEC L'AUTRE
3. Innovation	3. Empathie
critique	communicatif
créatif	participatif
ayant des projets	congruent
imaginatif	social
2. Autonomie	2. Respect pour l'Autonomie de l'Autre
conscient de soi	ouvert
sûr de soi	tolérant
solutionneur de problèmes	compréhensif
preneur de décision	respectueux
1. Réalisation	1. Dévouement
heureux	ami
optimiste	responsable
joyeux	disponible
enthousiaste	solidaire

Tableau 79
Notre "dimension personnelle"

Un regard sur le passé nous dévoile, à partir de notre étude, que certaines sous-dimensions de notre concept actuel existaient déjà dans les concepts précédents, même si on les appelait alors "moralité" ou "civilité". Prenons un seul exemple, le Temps de l'Église. Par rapport à nos deux catégories, quelle serait la relation avec Soi et la relation avec l'Autre de l'enseignant de l'Église?

En termes de Soi, il fallait très bien se connaître ses habitudes et ses tendances, ses vertus et ses défauts, afin de se "purifier" pour sa relation avec Dieu. Tout ce qui empêchait l'orientation de l'esprit vers Dieu devait être fortement combattu: les plaisirs charnels, la sensualité, la vanité, etc. Pour cela il fallait à l'enseignant s'exercer mentalement dans le domaine de la volonté. C'est pourquoi il

nous semble que cet enseignant devait s'oublier soi-même pour se donner à Dieu. Mais ce dévouement à Dieu passait, cependant, par un dévouement extrêment élevé aux autres qui les menait à délaisser leurs amis, leurs familles, à tout abandonner pour partir vers d'autres endroits distants dans d'autres continents. "Cherchez à donner la préférence aux autres, les estimant tous intérieurement", disait Loyola.[473]

On pourra alors dire que l'enseignant de l'Église ne se sentait pas bien avec lui-même? Par rapport à sa réalisation, ne se sentait-il pas heureux, optimiste, joyeux ou enthousiaste (les quatre indicateurs de la Réalisation)? Au contraire, la joie et l'enthousiasme étaient des traits tout à fait nécessaires à cette mission: "Cherchez avec votre charité religieuse et avec diligence à conserver l'enthousiasme chez les enseignants", disait la Règle 20 du Recteur. Alors, si le premier degré était, de notre point de vue, assuré, que dire de l'Autonomie et de l'Innovation? Si le futur enseignant pouvait être sûr et conscient de lui-même lors de son option pour faire partie de cette "armée laborieuse d'hommes de religion", il ne se sentait capable ni de prendre des décisions ni de résoudre de problèmes. "Même sur des questions sans danger pour la foi et la piété, personne ne doit introduire de matière nouvelle ni de questions qui ne sont pas cautionnées par un auteur capable, sans consulter les supérieurs", disait la Règle 6 commune aux enseignants de Facultés Supérieures. L'autonomie étant réduite, si nous la comparons à notre sous-dimension actuelle, quel serait le champ d'action réservé à l'Innovation? Nous nous rappelons aussi que toute forme de doute et de spéculation était interdite à cet enseignant. "Les enseignants qui sont enclins à la nouveauté ou à une intelligence trop libre, doivent être indubitablement exclus de la charge d'enseignement", disait la Règle 16 du Provincial. L'enseignant de l'Église accomplissait alors seulement le premier degré de sa relation avec Soi.

En ce qui concerne la relation avec l'Autre, nous savons que notre concept de "dimension personnelle" détermine une première étape de Dévouement à l'autre, dans ce cas, à l'enfant, à l'élève. C'est l'enseignant ami, responsable, disponible et solidaire (les quatre indicateurs de cette sous-dimension) que nous avons étudié. Or le dévouement ne pouvait pas, à notre avis, être mieux rempli que par l'enseignant Jésuite. "En lui doit resplendir spécialement la charité envers le prochain (et en particulier vers la Compagnie), aussi bien que la vraie humilité qui le rend aimable à Dieu et aux hommes." Il devait susciter le respect et la confiance. Il devait être vigilant et soigneux. Cette "fiabilité", cette préoccupation pour les autres évoque pour nous la responsabilité envers les autres, expliquée dans notre "opérationnalisation du concept". Il exercerait sa charge avec "amour et tendresse", avec "gentillesse et douceur".

---

473 INÁCIO DE LOYOLA. Traduction de Joaquim Mendes Abranches. (1975). p. 378.

La première étape de la relation avec l'Autre étant accomplie, nous avions, toutefois, constaté le manque d'ouverture à d'autres idées et opinions, à d'autres valeurs que non celles préconisées par l'église à cette époque-là. La tolérance, le respect par la différence, la compréhension de la pluralité de personnalités et des types de savoir, n'étaient pas caractéristiques de ce type d'enseignant. La peur de la nouveauté, le "danger" que les modernités représentaient pour lui un risque pour l'épanouissement de l'autre comme son propre épanouissement. "La prélection doit seulement expliquer les auteurs anciens et jamais les modernes", déterminait la Règle 27 commune aux enseignants des Études inférieures. Il ne pouvait pas être "critique", "créatif", "ayant des projets" ou "imaginatif" (les quatre indicateurs de l'Innovation, en tant que sous-dimension de notre concept).

C'est pourquoi je veux précisément souligner que notre concept de "dimension personnelle" s'identifie, dans une certaine mesure, aux aspects qui ont trait à la Réalisation (par rapport à Soi) et au Dévouement (par rapport à l'Autre) de l'enseignant de l'Église. Mais je veux également dire que cela ne nous suffisait pas. Si ces sous-dimensions ont constitué les bases dans la relation du futur enseignant avec soi et avec l'autre, d'autres étapes nous paraissaient indispensables pour la construction de notre concept et elles se sont enracinées dans des concepts nouveaux de moralité inspirés par le Temps constitutionnaliste du Peuple et de la Première République, plus tard. L'interdépendance de concepts comme la liberté et la responsabilité, la coexistence de l'autonomie, la justice et la solidarité, l'amour qui est réfléchi et conscient par opposition à l'amour charitable, tout cela a participé à notre concept.

Il faut, donc, ne pas omettre de reconnaître l'existence d'un sens déterminé que le passé a conféré à la construction de notre "dimension personnelle". C'est ce sens que je ne veux pas perdre. L'étude des enracinements historiques nous a donc conduit du concept de moralité abstraite, intemporelle et universelle, imposée du dehors et d'en haut, à une "dimension personnelle" concrète, "conscientisée" et désirée, à une "dimension personnelle" qui est la nôtre.

1. 2. 4. Évolution du type de formation

Le développement de la "dimension personnelle" chez le futur enseignant présuppose une formation déterminée, assise sur certains principes que nous avons extraits de la méta-analyse des théories déjà élaborées. Ils constituent, au bout du compte, la base sur laquelle notre hypothèse théorique est née. À quel point peut-on dire, alors, que l'étude des enracinements historiques a conféré un sens au type de formation désirée et mise-en-action par les formateurs de notre Projet?

Nous pensons que, si nous envisageons les brèves périodes de formation explicite et institutionnelle des enseignants, nous pouvons affirmer que le sens recueilli du passé est un sens négatif, par rapport aux stratégies de formation utilisées. Le formateur était censé être un expert avec des fonctions bien claires de surveillance, de conseil, de direction et de contrôle. Il devait être un modèle à suivre. Les stratégies de formation s'attachaient, donc, davantage à la reproduction, répétition et imitation du modèle de bien enseigner, en compatibilité, d'ailleurs, avec les contextes de stabilité religieuse, idéologique et socio-économique que l'on voulait maintenir.

On vit, à l'heure actuelle, une période de changement. On vit un décalage permanent entre ce que l'école (de formation d'enseignants ou non) véhicule et le monde qui l'entoure. L'évolution du milieu scolaire ne suit pas toujours le rythme d'accélération de la science, de la technologie, des communications du monde extérieur à l'école. C'est pourquoi la formation des enseignants nous pose ce problème: former un enseignant c'est former celui qui, demain, formera des élèves pour après-demain. Il ne nous suffit pas de veiller à ce que la formation d'enseignants soit adaptée au monde d'aujourd'hui. Il faut qu'elle anticipe l'avenir, en le préparant au changement, ou mieux encore, à l'adaptation au changement. Plutôt qu'une formation de réproduction de modèles idéaux, il faut alors recourir à d'autres stratégies de formation qui demandent au futur enseignant prise de décisions, iniative, sens critique, imagination, recherche de solutions aux problèmes auxquels il devra éventuellement faire face.

Or notre modèle de formation préconise, avant tout, une implication plus grande de l'élève-maître dans son propre processus de formation. À partir de l'identification et de l'analyse des problèmes, la formation vise à donner des réponses à ces problèmes qui sont progressivement partagés par tous les éléments de formation. Les stratégies de formation sont ainsi fondées sur la négociation, la réflexion, la participation et la coopération parmi les étudiants et les formateurs.

DEUX STRATÉGIES DE FORMATION	
Réproduction	Implication
Répétition	Négociation
Imitation	Participation
Émulation	Coopération
Censure	Réflexion

Tableau 80
Deux stratégies de formation

C'est de cette façon, à notre avis, que l'on abandonnera la formation dite "morale", d'obéissance aux valeurs prévalentes, pour passer à un nouveau type de formation qui soit impliquée, négociée, participée, réfléchie, dans une ambiance de coopération. L'étude des enracinements théoriques nous ont amenés à prendre conscience des avantages de passer d'une formation "morale" et "religieuse" à une formation personnelle chez le futur enseignant.

2. Problèmes méthodologiques: unité et diversité dans cette recherche

2. 1. Unité thématique versus diversité méthodologique

Une autre réflexion se situe au niveau des considérations méthodologiques qui touchent directement à notre travail. Premièrement nous avons conscience que la diversité des démarches entreprises pourra éventuellement donner l'impression d'avoir rompu l'unité désirée et désirable d'une recherche. Elle traduit au contraire la multiplicité de regards dans l'analyse d'une même problématique: la dimension personnelle de l'enseignant de base du 1er cycle à Madère.

La valorisation de la personne humaine étant toujours présente dans ce travail, l'analyse des enracinements historiques dans la première partie est censée mieux débrouiller le phénomène à partir des multiples regards que permet la perspective temporelle. Nous l'avons comprise comme une démarche vers la problématique, une démarche de recherche de signification pour la délimitation du concept, conférée par la réflexion sur l'évolution que ce phénomène a connu au cours des temps.

Le déplacement au moment présent, à notre *ici et maintenant*, a essayé de prolonger la démarche de découverte de signification, mais cette fois-ci par rapport à un lieu spécifique de formation d'enseignants, celui du CIFOP Madeira, inséré dans une Université déterminée, ayant l'un et l'autre des histoires propres, avec des personnes concrètes qui donnent vie à la problématique. La troisième partie a caractérisé le lieu de formation. La conquête et la construction du concept de "dimension personnelle", la quatrième partie de la thèse, mise en œuvre à travers un Projet de "Formation Participée" a permis une prise de conscience locale des nécessités locales centrées sur une formation personnelle de nos élèves-maîtres.

L'opérationnalisation de notre concept de "dimension personnelle" a débouché sur un instrument de mesure qui a permis le passage des démarches de construction conceptuelle à une démarche de vérification.

L'ambition d'aller plus loin nous a menés à essayer d'expérimenter des méthodologies de formation je ne dirai pas nouvelles, mais plus adaptées à notre grande finalité qui n'a jamais cessé d'être présente: la valorisation de la personne humaine. La quatrième partie de la thèse est consacrée au traitement de cette action. Pour cela une architecture plus expérimentale a été mise sur pieds, recourant à deux classes d'élèves-maîtres. La classe sur laquelle nous avons travaillé d'une nouvelle façon à partir des apports des démarches antérieures, c'est-à-dire, la classe qui a vécu une méthodologie de formation personnelle avec des formateurs conscients et réfléchis a évolué en termes généraux de façon différente, si nous la comparons à l'autre.

La multiplicité des démarches méthodologiques que l'on a vécues, la démarche d'appropriation du sens au passé qui nous a fait assumer prioritairement une posture d'historien de l'éducation, la démarche de construction du concept à partir du présent qui nous a fait recourir plutôt à des stratégies d'écoute, de réflexion et de discussion, ont toutes circulé autour de la seule préoccupation de cette recherche: la valorisation de la personne humaine de l'enseignant. Cette valorisation a continué à être le but de notre action, lorsque l'on a entrepris une démarche plus expérimentale.

2. 2. Simultanéité des approches méthodologiques

Mon immersion dans les enracinements historiques de la formation des enseignants du 1er cycle de base à Madère a été effectivement un travail d'enquête solitaire qui a pris un certain temps. Dans la recherche personnelle du sens des concepts de "formation d'enseignants" et de "dimension personnelle" au passé, j'ai utilisé tous les types de documentation écrite. S'il est vrai que, pour un passé plus proche, j'ai recouru à des entretiens avec les anciens intervenants directs dans la formation des enseignants à Madère, le "dialogue" s'est prioritairement établi au niveau des documents officiels et non-officiels que j'ai consultés. Les textes légaux et réglementaires, les œuvres littéraires, les manuels pédagogiques, les compte-rendus politiques, les quotidiens régionaux ont constitué, en un premier temps, mes interlocuteurs privilégiés. J'ai cherché, dans cette démarche historique, à m'approprier des significations puisqu'elles sont toujours temporelles. Comme nous

le dit C. Castoriadis,[474] il n'est de sens que dans et par l'histoire.

Le passage d'une démarche s'adressant au passé à une démarche tournée vers le présent et l'avenir, a été présidé par le même objectif: la recherche du sens du concept de "dimension personnelle", mais alors, à partir des contributions du moment présent, c'est-à-dire, des discours politico-pédagogiques institués, des théoriciens contemporains et de ceux qui étaient sur le terrain de la formation (les formateurs, les élèves-maîtres et les élèves-enfants). De cette conjoncture nouvelle est né le Projet de Formation Participée.

Cependant, que j'aurais pu continuer la recherche de signification sans me lancer dans un Projet comme le nôtre. Vraisemblablement aurais-je pu analyser, toute seule, les références légales, les cadres théoriques et les représentations des acteurs, en les interviewant directement. Mais le Projet de Formation Participée visait beaucoup plus que l'éclaircissement et l'élucidation d'ordre personnel. Je reconnais que c'est dans cette dimension supplémentaire que des problèmes méthodologiques peuvent éventuellement se poser.

Le Projet de Formation Participée a représenté la mise-en-oeuvre d'une innovation dans la formation d'enseignants à Madère. Cette innovation avait des caractéristiques déterminées. Premièrement elle a été une innovation en situation. Ce qui veut dire qu'elle concernait un problème du contexte social madérien; elle est partie de la reconnaissance des besoins de formation spécifiques et locaux, au niveau de la formation personnelle du futur enseignant. Elle a pris en compte les représentations et les pratiques des acteurs. Au contraire de tables rases, les acteurs étaient censés être porteurs d'attentes, d'expectatives, d'images, de croyances, d'opinions et d'une expérience déjà riche. Il fallait, donc, ne pas les négliger.

Deuxièmement, elle a été une innovation en participation. La théorisation est née de la participation des praticiens. Si d'une part, le chercheur était porteur, au départ, d'une certaine esquisse théorique de formation, les praticiens (les formateurs) ont activement participé à l'épurement et l'affinement du modèle du chercheur. Comment l'ont-ils fait? Ils ont participé à l'opérationnalisation du concept de "dimension personnelle", à partir de l'analyse et de la confrontation de ses représentations et celles des collègues, des élèves-maîtres et des élèves-enfants. Ils ont participé à extraire le sens des déterminations légales par rapport à l'individu à former. Ils ont participé à travers leurs tentatives d'application en classe des principes organisateurs de la pratique de formation extraits des théories.

---

474 Cf. CASTORIADIS, C. (1975).

Dans une certaine mesure, on pouvait les considérer comme des participants d'un "cercle de recherche thématique", dans la ligne de P. Freire,[475] dont l'univers thématique se situait autour de la "dimension personnelle" de notre futur enseignant. Il nous semble, toutefois, que l'enquête-participation à l'Amérique Latine manifestait une ferme intention politique de libération personnelle au niveau communautaire, par un processus de "conscientisation". Elle correspondait à un projet politique de changement social. Comme nous le dit M. Thiolent, en se référant à l'enquête-participation, "c'est une conception humaniste, plus fréquemment chrétienne que marxiste, bien qu'il y ait, dans certains cas, une affinité entre certains aspects de la philosophie chrétienne et des éléments du marxisme ou du gramscisme. L'enquête participante a suscité une grande sympathie parmi ceux qui, idéologiquement ou en fonction de leur religion, soulignent certaines valeurs communautaires."476

Nous pensons que nous avons souligné les intentions pédagogiques de formation consciente des formateurs, désirée par eux-mêmes, plutôt que des visées politiques (bien qu'elles aient toujours été présentes). C'est pourquoi nous disons que l'innovation mise en pratique dans cette recherche a été une innovation par la formation. Les praticiens de la formation d'enseignants n'ont pas joué un rôle d'exécutants passifs de l'innovation. Non, parce que ce fut une innovation par la formation, nous le répétons.

Il s'est agi, dès lors, de mettre en œuvre une démarche de formation de formateurs. On a changé, pour cela, le regard sur les pratiques de formation. Elles sont devenues objet théorique d'étude, en plus d'être un simple terrain d'application des théories diverses comme auparavant. Un travail de réflexion dans et sur leur expérience, dans et sur leur pratique, était nécessaire à la production de connaissance sur la formation d'enseignants. Si nous prenons en compte les quatre premiers objectifs spécifiques du Projet discutés et établis en équipe, nous constatons que nous voulions:

1. Réfléchir sur la pratique de formation.
2. Connaître quelques modèles de formation des enseignants.
3. Reconnaître le fondement théorique sous-jacent à la pratique de formation.
4. Conscientiser le profil désirable/désiré de l'enseignant.

Comme nous le voyons, ces objectifs ont trait à la formation des formateurs eux-mêmes qu'ils aient été plus ou moins rencontrés (nous avons

---

475 Cf. FREIRE, P. (1975).

476 THIOLENT, M. (1984). p. 86.

consacré peu du temps au numéro deux, comme nous l'ont fait remarquer certains formateurs, lors de l'évaluation finale du Projet), à travers un processus cyclique de pratique pédagogique et de recul réfléchi, dans la ligne d'une auto-évaluation systématique à la lumière des apports théoriques qui nourrissaient le débat.

Tout cela pour arriver à l'action. Nous ne voulions pas seulement une innovation théorique, mais aussi une innovation dans l'action, dans l'intervention sur la situation "réelle" que nous avions observée au départ. Si nous méditons sur les quatre autres objectifs spécifiques du Projet, nous voyons que, dans le Contrat Pédagogique établi entre le chercheur et les praticiens, les participants avaient l'intention de:

5. Dégager les besoins de formation.
6. Promouvoir le développement de l'élève-maître en tant que Personne.
7. Participer activement à la formation du futur enseignant.
8. Partager des expériences d'innovation dans la formation des enseignants.

Ces objectifs, comme nous le constatons, étaient centrés sur le sujet de formation, sur l'élève-maître plutôt que sur le formateur. Nous pouvons, alors, dire que si les premiers objectifs visaient la formation des formateurs, les derniers étaient tournés vers leur action sur les élèves-maîtres. La raison d'être de cette action d'ensemble était le changement, la transformation que l'on voulait entreprendre dans la situation trouvée. Cette action nous l'avions appelée de "variable explicative" de la transformation désirée. Elle était, en effet, "une méthodologie centrée sur la réalisation personnelle" (Cf. point 5. 1. de la cinquième partie de ce travail).

Nous sommes, alors, arrivés au problème central de notre méthodologie de recherche. Le Projet de Formation Participée n'a pas eu une ligne de démarcation claire entre une méthodologie de construction théorique et une méthodologie d'action. Nous n'avons pas formé premièrement les formateurs pour les mettre, ensuite, à réaliser une action d'innovation. La production de la connaissance, la réflexion et la formation des formateurs se sont déroulées dans l'action et par l'action.

Notre refus de dissocier la connaisance du phénomène étudié de l'action de transformation sur ledit phénomène nous a conduit à une situation de recherche où les deux approches méthodologiques ont coexisté. Si, dans une première étape, la méthodologie suivie a privilégié la dimension théorique, plus formatrice et constructrice, on pourra dire que la seconde s'est centrée sur une approche méthodologique plus pratique et expérimentale.

J'ai, dès lors, eu conscience des problèmes de nature méthodologique que cette posture de recherche pourrait poser, à l'égard de la fiabilité et de la validité des résultats à obtenir. L'architecture expérimentale que nous avons créée pour l'action a voulu minimiser cette limitation. Nous avons, ainsi, recouru à deux types de comparaison: une comparaison avant/après, dans laquelle le temps d'intervention des formateurs était une dimension importante, et une comparaison entre notre groupe d'élèves-maîtres et un autre qui est devenu le groupe témoin. Nous avons mésuré les situations de départ et d'arrivée, en termes de réalisation personnelle et de réalisation académique dans les deux groupes, afin de dégager les évolutions (ou rétrocessions) dans chaque groupe. Nous avons même recouru à l'utilisation du Test T de Student, normalement utilisé dans les recherches expérimentales.

D'autre part, l'instrument de mesure de la réalisation personnelle de nos élèves-maîtres a été construit conformément à notre situation. Cette échelle d'attitude n'a pas été un test étalonné au niveau national. Cela serait une contradiction de cette recherche qui s'est voulue centrée sur une problématique locale. Je crois que toutes les précautions possibles pour la validation du test ont été prises en compte: on l'a soumis à un certain nombre d'épreuves, on l'a appliqué à un pré-échantillon, on a recouru aux *Random Numbers* pour l'organisation de la séquence des indicateurs.

Mais cet instrument de mesure a résulté d'un investissement personnel du chercheur. En termes de réalisation pratique, on pourra avancer que le chercheur fut l'ultime responsable par la construction de l'instrument de mesure, en tant que résultat de l'opérationnalisation du concept de "dimension personnelle". Il détenait, en effet, un panorama plus vaste conféré par l'étude historique du phénomène à laquelle les formateurs n'avaient pas eu accès. Il détenait un panorama plus vaste, fourni par des études exploratoires au niveau de la récolte d'information auprès des élèves-maîtres et des enseignants en exercice des années préalables que les formateurs ne pouvaient pas de la même manière détenir. L'instrument de mesure est ainsi né de la confluence de contributions multiples que le chercheur a assemblées.

Comme nous le constatons, la complexité de ce type de recherche est évidente. Nous pensons que cette complexité relève cependant de la distinction (ou non) entre les rôles traditionnellement assumés par les chercheurs et les praticiens. En effet, il fallait traditionnellement au chercheur, en tant que théoricien, "faire" la recherche et produire la connaissance, tandis qu'il fallait au praticien "faire" la pratique et mettre en œuvre la connaissance produite par les théoriciens.

Or, cette séparation bien claire des "domaines", le même que dire, avec la théorie d'un côté et la pratique de l'autre, l'université à côté de la théorie et les

écoles et les milieux pédagogiques à côté de la pratique, n'a pas existé dans notre Projet de Formation Participée. On a visé "la production de connaissances pour le changement d'une réalité sociale donnée, avec la participation active des intéressés."[477] Pour cela, les praticiens de formation d'enseignants et moi-même, nous avons travaillé ensemble pour la concrétisation de notre projet. Si le chercheur a partiellement perdu son statut par une implication plus grande dans l'objet d'étude, le praticien a acquis un regard nouveau sur les problèmes de formation, le regard de celui qui participe à la création et la construction théorique d'une méthodologie basée sur la réalisation personnelle des élèves-maîtres.

Notre problème de simultanéité des deux approches méthodologiques s'enracine, donc, dans la problématique des statuts que la recherche a conféré au chercheur et aux acteurs, à la connaissance et à la pratique. Notre Projet de Formation Participée a voulu, en effet, une connaissance qui agissait ainsi qu'une pratique qui connaissait.

2. 3. Une population diversifiée

Un autre problème posé par cette recherche a été la diversité de la population qu'elle a essayé de saisir. J'ai travaillé plus directement avec un groupe de 16 formateurs. J'avais déjà eu, dans le passé, l'éxpérience de travailler avec des formateurs d'une seule discipline spécifique. Étant orienteur pédagogique d'anglais, je "savais" ce que c'était que de travailler avec des enseignants ayant, au moins, un dénominateur commun: ils étaient tous enseignants d'anglais.

Dans ce Projet j'ai eu affaire à des personnes tout à fait différentes, non seulement par leurs histoires de vie particulières, bien sûr, mais aussi par leurs spécialisations académiques. Évidemment, elles étaient censées être des spécialistes dans la formation des enseignants, chacun dans sa discipline spécifique (le Professeur de Portugais, le Professeur de Langue Étrangère, Anglais ou Français, le Professeur de Psychologie de l'Éducation, le Professeur de Mathématique, le Professeur d'Éducation Physique, etc.). Au delà de ce type de spécialisation, elles étaient également différentes par rapport à l'âge (la plus jeune avait 27 ans, tandis que la plus agée avait 64), à l'ancienneté dans l'enseignement (une personne dans sa seconde année d'enseignement vis-à-vis d'une autre avec une expérience de 33 ans) et à l'expérience acquise dans la formation initiale des enseignants de ce niveau

477 LEDOUX, Y. (1981-83). p. 623.

d'enseignement. Nous devions compter sur la situation de quatre personnes qui n'avaient jamais travaillé dans la formation d'enseignants ainsi que sur une moitié qui avait déjà une certaine expérience dans la formation initiale d'enseignants du 1er cycle.

En termes de domaines de savoir, il était possible de les assembler en petits groupes plus homogènes pour la discussion de questions de nature spécifique. Nous avons ainsi formé quatre sous-groupes: les Sciences de l'Éducation, la Communication et l'Expression Non-verbale, le Domaine dit Scientifique et le groupe de la Pratique Pédagogique (cf. croquis ci-joint).

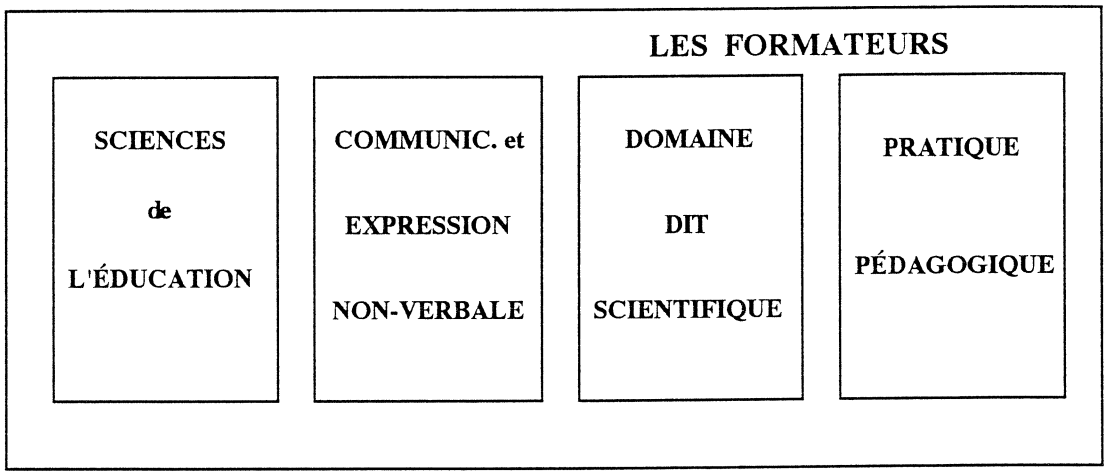


Figure 12
Les groupes spécifiques des formateurs

Cette diversité parmi les formateurs s'accentue beaucoup plus encore lorsque nous nous concentrons sur les deux mondes coexistant dans le Projet: celui de l'Université et celui de l'École Annexe. En effet, cinq enseignants (les enseignants coopérateurs) venaient de l'école primaire pour participer ensemble avec ceux de l'université à la formation des élèves-maîtres. Chacun ayant une classe d'élèves, de petits enfants, ils se considéraient les enseignants de la pratique, tandis que les autres se désignaient eux-mêmes comme enseignants de la théorie. Cela constitue la situation générale relevant des *curricula* de formation d'enseignants eux-mêmes: certaines disciplines sont d'ordre théorique, d'autres sont théorico-pratiques et d'autres, encore, seulement pratiques. C'est dans cette dernière catégorie que se situe la discipline de Pratique Pédagogique. Cette discipline avait, dans notre cas, deux responsables (dont l'un était nécessairement le Directeur du Cours de Formation pour l'Enseignement Primaire) assistés des cinq enseignants de l'École Annexe.

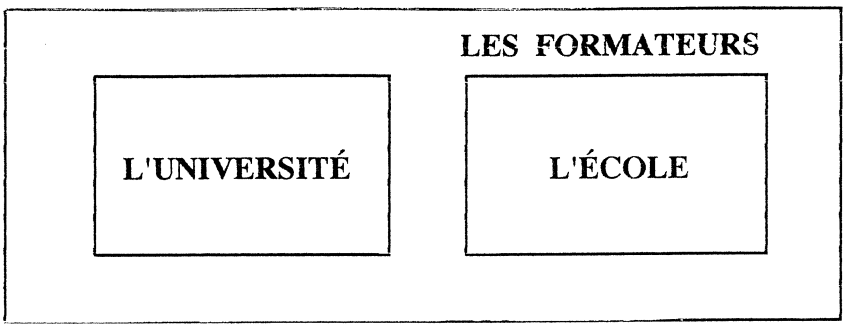


Figure 13
Les deux mondes des formateurs

La différence dans la qualification académique de ces deux sous-groupes (l'un avec un grade d'enseignement supérieur et l'autre avec un grade d'enseignement moyen), les différences dans les spécialisations (l'un plus d'ordre théorique et l'autre plus pratique, l'un parlant des fondements et l'autre des situations concrètes de la salle de classe) ont dessiné des situations relationnelles qui ont évolué au cours de l'expérience.

Au lieu d'envisager cette situation comme perturbatrice des objectifs du Projet, je me suis plutôt appuyée sur l'hétérogénéité du groupe tout en développant une communication effective entre les sujets (Voir point 5. 2., "Le curriculum comme un tout dynamique" de la cinquième partie de ce travail). On a essayé de mettre les formateurs de l'Université en contact avec les manuels scolaires utilisés par les enfants. on a essayé d'organiser des visites des professeurs d'université à l'école primaire. On a essayé de rapprocher les enseignants coopérateurs de ces collègues de l'université pour la recherche de solutions aux problèmes posés par leur pratique pédagogique. On a établi des liens entre la pratique et ses fondements pour l'interprétation des dessins et des compositions des élèves. Les formateurs, qu'ils soient de l'Université ou de l'École, ont appris qu'ils appartenaient tous à la pratique de formation des enseignants.

Au delà du monde des formateurs, avec lequel j'ai travaillé plus directement, nous savons que notre Projet visait l'action de ces formateurs sur le monde des élèves-maîtres, le monde des futurs enseignants. En vivant une situation de formation plus formelle que les formateurs, avec des exigences au niveau de l'évaluation (ils seraient classés, comme tous les autres étudiants, à la fin de l'année), les élèves-maîtres ont constitué un monde différent. Composé de plus de femmes que d'hommes, de même que les formateurs, ils étaient un groupe plus homogène en termes de responsabilité familiale. Ils étaient presque tous célibataires. Très jeunes (de 18 à 33 ans), ils constituaient un autre groupe avec

d'autres types de caractéristiques auxquelles nous devions également faire face.

S'ils n'étaient pas, en effet, l'objet d'un travail direct avec moi, ils étaient cependant la cible la plus importante de cette recherche. La "dimension personnelle", la "formation de l'enseignant", tout nous menait à analyser et à avoir en compte les résultats d'une éventuelle action sur ce futur enseignant.

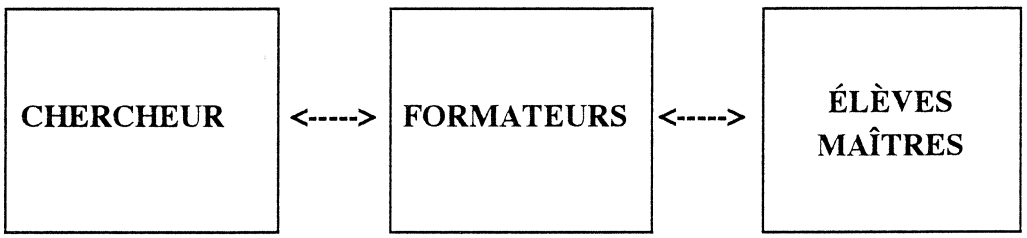


Figure 14
La chaîne de relations dans le Projet (1)

Un autre sous-groupe pris en compte par cette recherche a été le monde des élèves de l'école primaire. Encore moins directement que sur les élèves-maîtres (pour ne pas parler des formateurs), on présupposait, d'une certaine façon, qu'une action innovatrice quelle qu'elle soit sur le champ de formation des élèves-maîtres devrait aboutir le terrain de l'école où ils iraient travailler, c'est-à-dire, elle devrait atteindre les petits enfants de l'école primaire. Cette action en chaîne pouvait également toucher les petits enfants, à travers l'action des enseignants coopérateurs qui étaient leurs enseignants primaires. Par rapport à cet autre monde, nous pouvons dire qu'ils constituaient cinq classes d'élèves dans deux écoles annexes. Notre groupe d'enfants allait des élèves rentrant à l'école par la première fois (la première année de scolarité) à d'autres qui étaient dans la dernière (la quatrième).

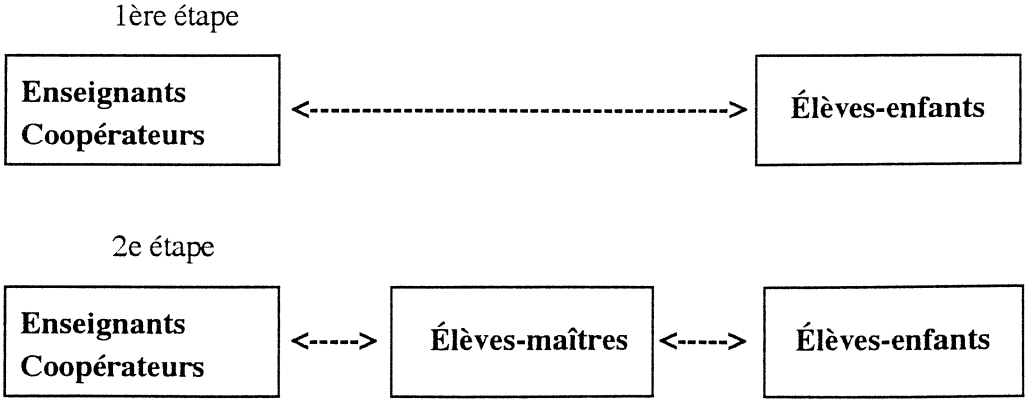


Figure 15
La chaîne de relations dans le Projet (2)

La confrontation quotidienne, même indirecte, à cette pluralité dans notre population de recherche, a soulevé des problèmes concernant la (re)connaissance des caractéristiques de chaque niveau de développement psychologique où chaque sous-groupe se situait. On ne pouvait pas maîtriser scientifiquement tous les niveaux de développement de ces diverses populations. La spécialisation dans une "phase de développement", dans la psychologie de l'enfant ou de l'adulte, pourrait éventuellement nous donner une autre perspective de l'expérience réalisée.

Mais notre idée était, sans doute, de saisir la globalité de la situation de formation, sans "devoir" de séparer les uns des autres, les éducateurs des éduquants, les formateurs des élèves-maîtres, ou les élèves-maîtres des élèves-enfants. Notre option de saisir une population aussi diversifiée a visé la recherche de la complexité.

2. 4. Un seul chercheur

Une autre constatation étroitement liée aux précédentes concerne la compatibilisation d'une seule personne avec la diversité méthodologique abordée ci-dessus. La complexité du phénomène que nous avons étudié nous a amenés à reconnaître l'avantage de recourir à un grand nombre de références d'analyse. J. Ardoino, dans son ouvrage "*Éducation et politique*" avait proposé cinq perspectives d'analyse du champ éducatif: la perspective centrée sur les personnes, la perspective centrée sur les inter-relations, la perspective centrée sur les groupes, la perspective centrée sur l'organisation et finalement la perspective centrée sur l'institution. Cette analyse multiréférentielle consisterait en "la ré-interrogation des mêmes données sous plusieurs angles, chacune des lectures étant appuyée sur des modèles de référence spécifiques."[478] En fait, "les débordements, les recouvrements, les intersections et les interférences entre disciplines frontalières deviennent de plus en plus fréquents, imposant à tous les chercheurs l'aptitude à parler plusieurs langages disciplinaires, sans les confondre pour autant. Plus encore que de multi-disciplinarité, ou de multi-dimensionalité c'est de *multi-référencialité* qu'il est, désormais, question."[479]

Si nous avons donc accepté cette multi-référencialité de regards et de

---

478 ARDOINO, J. (1980). p. 163.

479 ARDOINO, J. (1990). Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant. p. 2.

langages descriptifs, le problème qui s'est posé concernait la difficulté de compatibiliser un seul chercheur, dans ce cas concret, moi-même, avec mon schéma cognitif propre, avec toute une approche globale mais aussi approfondie que nécessitait chacune des disciplines. J'ai eu conscience de cette sorte de difficulté qui pourrait probablement être estompée si j'avais pu aborder la complexité avec une équipe pluridisciplinaire, selon la suggestion de C. Clanet.[480] En effet, je ne suis ni historienne, ni psychologue, ni psychosociologue. Cela fut une limitation évidente et inéluctable dans mon travail. Mais d'autre part, il faut accepter que j'ai une formation en Sciences de l'Éducation et que celle-ci nous a donné la possibilité de saisir le phénomène éducatif, du point de vue qui lui est propre, du point de vue des Sciences de l'Éducation. Quand nous savons que les institutions universitaires insistent sur le cloisonnement des disciplines, n'est-t-il pas important les hiérarchies universitaires reconnaître un travail de globalité tel que celui-ci?

"Le paradigme de complexité ne "produit" ni ne "détermine" l'intelligibilité. Il peut seulement inciter la stratégie/l'intelligence du sujet chercheur à considérer la complexité du problème étudié. Il incite à distinguer et faire communiquer au lieu d'isoler et de disjoindre, à reconnaître les traits singuliers, originaux, historiques du phénomène au lieu de le relier purement et simplement à des déterminations ou lois générales, à concevoir l'unité/multiplicité de toute entité au lieu de l'hétérogénéiser en catégories séparées ou de l'homogénéiser en une totalité indistincte. Il incite à rendre compte des caractères multidimensionnels de toute réalité étudiée."[481] C'est ainsi que:

1. Il nous a incité premièrement à regarder en arrière, à regarder les enracinements historiques de la formation des enseignants.

2. Il nous a incité à nous placer sous l'angle de la psychologie qui considère chaque élève-maître en tant que sujet dans le processus d'apprentissage.

3. Il nous a incité à recourir aux modalités d'analyse de la psychosociologie qui s'intéresse par les interactions personnelles et de groupe et les dynamiques respectives à ce que l'élève-maître vit par rapport à ses collègues, ses enseignants et ses élèves-enfants.

---

480 CLANET, C. (1990).

481 MORIN, E. (1990). pp. 308-309.

3. Les spécificités de la recherche

3. 1. La "réduction"de cette recherche

Passons à la spécificité de l'île où nous nous situons. Sa dimension circonscrite à quelques kilomètres carrés, la délimitation par l'Océan, le nombre réduit de la population et de leurs effectifs dans l'éducation (nombre d'élèves, d'enseignants, d'écoles, de formateurs, etc.) pourront aussi éventuellement minimiser l'importance de cette recherche. À quoi cela sert-il de savoir ce qui se passe dans un espace aussi particulier et réduit que Madère, celui de la Région Autonome de Madère, s'il n'est pas possible d'extrapoler à partir des résultats de l'expérience, s'il n'est pas possible de généraliser? Nous sommes partis du principe que les descriptions et interprétations que nous avons faites étaient relatives à un contexte bien déterminé et que l'échantillon étudié n'était pas supposé représentatif d'un ensemble, certes. Nos présupposés nous avaient dit que l'expérience attachée à un certain *hic et nunc* n'était répétable que dans des conditions très exceptionnelles et nous avons assumé la singularité des événements. Cela ne veut pas dire cependant que, en conscience, le maximum d'information à propos notre sujet ne puisse pas être communiqué.

Le problème qui se pose par rapport à la singularité de l'île, de cette île en termes physiques, est un problème qui concerne toute recherche en sciences de l'éducation, étant donné l'originalité irréductible des événements vécus dans un contexte déterminé, dans une île symbolique, une "île" à plusieurs égards. Pourra-t-on, donc, conclure à la non-validité d'un travail de recherche pédagogique, qui est toujours un travail de type insulaire? Sera-t-il possible de refuser l'applicabilité des résultats de ce type de recherche à d'autres contextes ou à d'autres sujets? La transférabilité ne sera-t-elle pas possible entre deux contextes présentant des similitudes? Et comment justifier les investissements financiers, matériels et humains de la part des universités et des centres de recherche, des organismes officiels et privés d'appui à la recherche, si les résultats doivent être circonscrits à un nombre réduit de bénéficiaires éventuels?

À quoi sert donc la recherche? Au chercheur, dans mon cas, pour l'obtention d'un grade académique, pour ma formation personnelle elle-même ou pour apprendre à faire de la recherche? Aux intervenants ou participants plus directs? Pour former seize formateurs, 21 élèves-maîtres et, dans une certaine mesure, 95 petits enfants? À la communauté locale? Ou à une communauté plus

large comme la communauté scientifique? Si nous voulons décloisonner une recherche qui, à cause de sa spécificité risque de se refermer sur elle-même, il faut bien caractériser les singularités de la recherche locale pour, à partir de là, dégager les aspects structurels qui constituent ses grandes lignes de force passibles d'être expérimentées dans d'autres contextes. Il s'agit de dépasser l'expérience unique vécue pour aboutir à une conceptualisation qui puisse être partagée par toute la communauté scientifique. L'ouverture de la recherche actuelle à l'échange d'information et la communication nous semble donc de plus en plus nécessaire. Cette recherche n'a pas moins de valeur parce qu'elle s'est faite dans un cadre insulaire.

En bref, c'est le constat des inégalités géographiques et des disparités sociales, culturelles et académiques qui découlent de ce même contexte réduit qui nous mène à souligner l'originalité de cette recherche.

3. 2. Les idiosyncrasies insulaires de cette recherche

Motivée par le désir de donner le maximum d'informations par rapport à ce travail, il nous semble important de réfléchir sur la situation de recherche dans le champ limité d'une île avec les caractéristiques de Madère. À quel point, est-ce que ce fait peut avoir affecté la recherche réalisée ici? Comme je l'avais déjà dit dans le point consacré à mon implication existentielle, je vis à Madère depuis presque dix-huit ans, étant mariée à un Madérien. Je me sens bien intégrée ici, comme faisant déjà partie de ce milieu. Or ce fait m'a apporté des bénéfices que je voudrais souligner par rapport à cette recherche:

1. La facilité d'accès aux centres de décision et d'exécution de la politique éducative régionale, tels que la *Secretaria Regional de Educação*, la *Direcção Regional de Gestão e Inovação Educativa* et la *Direcção de Serviços de Equipamento e Informação Educativa* m'a permis un avancement plus rapide dans la récolte de données, puisqu'il n'y avait pas la nécessité de prendre un rendez-vous formel avec le *Secretário Regional*, avec le Directeur Régional ou le Directeur des Services. La possibilité d'un échange d'opinion dans la rue, d'un dialogue plus informel a favorisé des réponses immédiates qui ne seraient pas du tout possibles dans le contexte de Lisbonne, par exemple.

2. Vivre dans cette île m'a permis la consultation de documentation dans des archives privées, grâce à la bonne volonté des directeurs responsables, même dans le cas où il n'y avait pas de fichiers organisés et il fallait se salir de poussière

dans le maniement des livres, à la recherche de celui qui pouvait nous intéresser. Je me réfère plus concrètement aux Archives du Musée d'Art Sacrée qui appartiennent au Diocèse de Funchal.

3. La disponibilité de la part de presque tous les formateurs à participer dans notre Projet de Formation s'enracine éventuellement dans une connaissance de la personne qui allait le piloter. S'il y avait dans quelques cas une amitié et une connaissance plus anciennes et profondes, dans d'autres, la connaissance (toujours existante) dans les milieux plus restreints comme le nôtre a pu y jouer un rôle déterminant.

4. Un autre aspect particulier de ce travail dans l'île de Madère se rapporte aux caractéristiques de nos élèves-maîtres. Contrairement à d'autres situations de vécu universitaire sur le Continent, où les étudiants sont confrontés à des expériences nouvelles, à d'autres défis, à la convivialité avec des collègues d'autres régions du Pays ou de l'étranger, au partage quotidien de la chambre ou de l'appartement, en bref, doivent compter sur eux-mêmes, la situation des étudiants universitaires à Madère est différente. Comme nous l'avons vu dans le point qui a caractérisé les élèves-maîtres du Projet, la plupart continuait à vivre dans leur noyau d'origine, auprès de leurs parents, avec les mêmes habitudes de routine qu'auparavant. L'entrée à l'université pour ces élèves-maîtres ne signifiait que le passage d'une école secondaire à une autre. Nous sommes d'accord que l'exercice d'autonomie et d'initiative personnelles puissent effectivement être limités par ces forts liens familiaux. Mais d'autre part, l'expérience a compté sur des élèves-maîtres vivant une ambiance familiale qui leur assurait un équilibre affectif plus grand et qui étaient ouverts à l'engagement à une expérience nouvelle.

Au delà de tous ces aspects positifs par rapport à la réalisation de la recherche dans un espace aussi particulier que l'île de Madère, il faut également mentionner d'autres moins positifs et qui ont posé des obstacles difficiles à surmonter.

1. Un travail de recherche dont tous les participants directs se connaissent comporte des problèmes pour leur identification personnelle. L'anonymat devient extrêmement difficile, je dirai même impossible. Imaginons un formateur, homme et célibataire de 40 ans qui ne se sentait pas très motivé à participer à un travail de recherche et qui trouvait les enseignants du primaire méprisables par leur manque de culture générale, manque de connaissance, etc.? (Cette combinaison n'a pas réellement existé, elle a été créée par moi en ce moment). La crainte de blesser quelques susceptibilités a mis des entraves à la récolte d'informations qui auraient pu être plus riches pour ce travail. Rappelons-nous que dans la caractérisation de notre population, les données d'origine sociale concernant les informations d'ordre

socio-professionnel, socio-culturel, socio-économique et socio-affectif ont été récueillies et commentées ensemble, ne donnant jamais le profil individuel, mais seulement le profil de la classe, de la classe d'élèves-maîtres de telle année. En ce qui concerne l'origine sociale de nos formateurs, nous n'avons pas osé la mentionner ou la commenter. Cette limitation méthodologique, que l'on pourrait nous reprocher parce qu'elle va à l'encontre de la rigueur scientifique, provient d'une recherche menée dans un cercle déterminé et restreint.

2. Malgré tous les avancements technologiques et informatiques, malgré toutes les liaisons à la Bibliothèque Nationale et à l'Internet, les telefax et tant d'autres moyens qui sont naturellement arrivés à Madère (personne ne peut le nier), je me suis sentie, à plusieurs moments, physiquement éloignée des grands centres de savoir et de recherche scientifique et pédagogique. C'est tout à fait différent de travailler, quand on sait que l'on peut aller à la Bibliothèque de Lisbonne l'après-midi et chercher le même sujet dans la Bibliothèque d'Evora deux jours plus tard. Ou savoir qu'il est possible de frapper à la porte du bureau de notre directeur de thèse qui est, par hasard, à côté du nôtre pour discuter un plan de travail. Cette isolation physique, elle a existé. Il ne faut pas la nier.

3. Cette distance par rapport aux grands centres de recherche nous a confrontés à des difficultés très simples, comme l'appui institutionnel (ou même non-institutionnel, mais existant dans les grands milieux par la pression d'autres recherches déjà réalisées) en ce qui concerne les services spécialisés de traitement de texte, de traitement statistique, de réalisation graphique, de révision et correction du français, etc. Il fallait entreprendre toutes ces activités, en comptant seulement sur soi-même ou en cherchant l'appui hors de l'île. En effet, nous avons vécu des moments où cet isolement s'est fait sentir plus fortement.

4. En termes méthodologiques, vers une recherche de rigueur, nous avons également été confrontés à la difficulté d'assurer une plus grande fiabilité aux résultats, étant donné la non-existence d'une équipe de chercheurs en travail systématique de triangulation pour l'analyse du contenu des interventions orales et écrites produites par nos formateurs, nos élèves-maîtres et nos élèves-enfants. Nous ne pouvions pas aboutir à un accord intercodeur (ni à travers la technique de recouvrement, ni à travers la double démarche, cf. M. Postic et J.-M. De Ketele),[482] parce que nous n'avions pas de juges permanents pour nous aider dans ce travail.

5. Pour la construction de notre instrument de mesure, le recours à d'autres spécialistes extérieurs, au delà de l'unique contribution du Professeur Docteur en

---

482 POSTIC, M., et DE KETELE, J.-M. (1988). p. 163.

Sciences de l'Éducation à Madère, il est arrivé un temps où il a été impossible de compatibiliser l'espace et le temps, c'est-à-dire, la distance de laquelle nous nous trouvions des sources de savoir et l'émergence du temps qui ne s'arrêtait pas pour attendre un instrument de mesure parfait. Si nous voulions comparer la situation de départ de nos élèves-maîtres à leur situation à l'arrivée, afin de mesurer leur évolution découlant des méthodologies nouvelles mises en action par les formateurs, il fallait nécessairement mesurer ces élèves-maîtres au départ. C'est évident. Les mesurer à un autre moment mettait en danger toute l'expérience. Il fallait alors attendre l'année suivante et il n'y avait pas de garanties de fontionnement d'une première année du Cours d'Enseignement de Base du 1er cycle.

Voilà les contingences que nous avons vécues par rapport à notre situation de recherche à Madère. Mais on pourrait alors nous poser les questions suivantes: Pourquoi ne vous êtes-vous pas déplacés vers un grand centre de recherche, comme celui de Caen, comme tant d'autres chercheurs qui y restent pour un séjour plus ou moins long? Je me serais sentie coupée de mon milieu. En tant qu'élément du collectif de l'institution, il me fallait la vivre et reconnaître de près les conflits qui lui donnent son âme. Il me fallait envisager les courants multiples qui la traversent, respirer le "climat" et avoir les émotions de celui qui observe du dedans.

3. 3. Une jeune Université

Pour continuer à répondre à la question de l'applicabilité et la transférabilité de notre recherche à d'autres contextes, il faut caractériser le contexte de cette recherche le mieux possible. L'histoire de l'enseignement supérieur à Madère, nous a montré que ce niveau d'enseignement est très récent. L'Université de Madère, l'UMa, n'ayant pas encore quitté sa phase d'installation, fut créée par le décret n° 319-A/88 du 13 septembre. Elle a déjà sept ans d'existence, une existence assez trouble, comme nous l'avons vu dans la section sur mon implication institutionnelle, avec des problèmes de recrutement d'un personnel enseignant compétent et qualifié.

Si quelques départements universitaires ont opté pour l'invitation de professeurs docteurs prestigieux qui venaient d'autres universités nationales de temps en temps pour donner des cours compactés aux étudiants et superviser l'orientation scientifique des jeunes assistants de Madère, d'autres ont préféré envoyer leurs assistants vers l'extérieur, sur le Continent ou à l'étranger, à la recherche de la formation qui leur manquait. Ce fut le cas du département des

Sciences de l'Éducation dont je fais partie et qui ne comptait au début de ma formation doctorale aucun professeur docteur. Le premier est arrivé quand j'étais déjà en train de faire ma recherche sous la responsabilité de l'Université de Caen. Cela pour dire que la politique départementale des Sciences de l'Éducation a plutôt insisté sur la formation de ses éléments en dehors de l'université.

Rappelons-nous, cependant, que ce noyau initial en Sciences de l'Éducation avait déjà eu une expérience de formation en DEA (dans la Spécialité d'Analyse et Organisation de l'Enseignement), par une Université du Continent, celle de Minho, de 1984 à 1986. On avait déjà cherché en dehors de Madère l'appui académique nécessaire. Par pression des éléments qui constituaient ce noyau initial, ils ont commencé, un à un, à chercher une institution capable de fournir la formation doctorale nécessaire, soit à Lisbonne, à Coimbra ou à Caen.

Les supposés de cette politique de formation et le manque de professeurs docteurs a cependant créé des conditions (je dirai exemplaires) de travail pour faire le doctorat. La garantie de l'acceptation du projet de doctorat par une université (fusse-t-elle nationale ou étrangère) était la seule condition pour l'attribution d'un congé qui pourrait atteindre trois ans. Si cette décharge de service est prescrite par le Statut de Carrière Enseignante Universitaire,[483] nous savons également que cette détermination légale est restée lettre morte dans la plupart des universités portugaises. Dans mon cas particulier, au delà de ces trois ans, je peux témoigner de la disponibilité financière pour les voyages à Caen, lorsque le directeur de thèse confirmait le besoin de se rencontrer pour la poursuite des travaux de recherche. La réduction de l'horaire de travail pour les formateurs qui ont participé au Projet de Formation Participée a aussi signifié un appui d'ordre financier de la part de l'université. La préoccupation d'avoir, dans un court délai de temps, un corps enseignant qualifié, constitue un des traits de notre université qui marque ma recherche.

Un autre aspect caractéristique de la jeunesse de cette université et qui peut également influencer ma recherche concerne les formateurs qui ont travaillé avec moi, dans le Projet de Formation Participée. Imaginons que l'on veuille appliquer cette méthodologie auprès d'une autre université. Qui seraient les professeurs formateurs? Quelles qualifications académiques auraient-ils? Je crois qu'il est très important de bien accentuer la particularité de ce groupe de formateurs que nous avons eu à l'université de Madère, l'année du Projet. Ce groupe n'avait aucun professeur docteur. Et moi-même, je ne possédais pas de doctorat non plus. On pourrait dire, quand même, que j'étais la personne la plus qualifiée en termes de

---

483 Cf. Loi n° 19/80, art° 27°.

DEA et d'ancienneté professionnelle.

Rappelons-nous la résistance que j'ai rencontrée dès les premiers temps parce que quelqu'un ne me reconnaissait pas l'autorité pour mener ce type de projet. Ce qui nous a paru exceptionnel à ce moment-là peut constituer une situation normale dans d'autres contextes. Les tergiversations utilisées pour le refus d'adhésion au projet, n'ont pas réussi à cacher une situation de refus d'une sorte d'hiérarchie et d'autorité imposées que l'enseignant de l'université n'accepte pas.

Or, notre jeune université a recruté prioritairement ses enseignants dans des écoles d'enseignement secondaire de Madère. Pour moi qui ai déjà une moitié de vie professionnelle consacrée à l'enseignement de base et secondaire et une autre moitié consacrée à l'enseignement supérieur, il n'est pas difficile de constater deux philosophies de vie différentes. L'une plus tournée vers les autres, la convivialité avec les collègues, l'échange d'informations dans les conseils de classe, l'autre plus repliée sur soi-même, sur les demandes de la carrière universitaire, en termes de communications à présenter, d'articles à rédiger, de plusieurs concours à subir. La plupart des formateurs de l'université à Madère (même ceux qui font déjà leurs carrières universitaires) provient de l'enseignement secondaire. Ayant déjà d'autres habitudes de travail, de travail en groupe avec leurs partenaires, nos formateurs n'ont pas manifesté, en général, de réserves ou de résistances psychologiques à participer au Projet. Ce qui peut donner l'impression d'adhésion à une innovation pédagogique dans une université, ce qui peut sembler un aspect original provient, de notre point de vue, des origines professionnelles de ce groupe de formateurs. Et cela constitue une autre caractéristique liée à notre université.

4. La valorisation de la personne humaine

Le dernier aspect auquel je dois faire référence et qui constitue une autre grande ligne de force de cette recherche c'est la préoccupation constante pour la valorisation de la personne humaine. Je crois qu'elle est bien évidente tout au long de ce travail. Dans cette démarche de transversalité des interrogations, nous constatons que nous la trouvons dans

1. La personne de l'enseignant
2. La personne du chercheur
3. Les acteurs

4. 2. La personne de l'enseignant

L'explosion scolaire qui a suivi le 25 avril, à partir des réglementations sur la durée de la scolarité obligatoire et l'accès massif à l'école d'une grande partie de la population qui à d'autres époques n'en avait pas l'opportunité, a nécessairement déclenché une augmentation du nombre d'enseignants pas toujours préparés à cette profession. Les critères pour la sélection des enseignants qui existaient dans le passé sont devenus moins exigents, étant donné la demande d'un nombre beaucoup plus élevé d'enseignants.

Nous nous rappelons bien de l'enseignant primaire du passé comme quelqu'un extrêmement prestigieux et reconnu socialement, à côté du prêtre et du juge, dans les zones rurales principalement. Il nous suffit de nous rappeler notre propre enseignant du primaire. Il avait une attitude déterminée qui se révélait à travers son comportement quotidien, sa manière de s'habiller, de communiquer, etc. Si nous reportons plusieurs siècles en arrière, nous savons que le savoir-faire du courtisan et les bonnes-manières du diplomate étaient des traits à cultiver chez l'enseignant jésuite. Il devait se présenter "avec dignité dans la voix, dans le geste et dans toute la conduite."[484] Il ne devait pas se réveler "plus familier avec l'un plutôt qu'avec l'autre."[485] Il devait être "diligent, ponctuel et soucieux du progrès des étudiants."[486] Il devait se garder contre tout désordre, en donnant des preuves en silence "dans la méditation et l'édification des mots, dans la modestie du visage, la gravité de la marche, et dans tous les gestes, sans faire preuve d'impatience ou d'orgueil."[487]

Les conversations informelles et peu "scientifiques" dans notre quotidien, nous renvoient un portrait d'enseignant peu prestigieux socialement. La diminution du prestige social de cette profession peut être dû à l'explosion scolaire et à l'augmentation du nombre d'enseignants qui en a résulté, à la perte du pouvoir économique dont il jouissait antérieurement ou même à l'absence de formation personnelle. L'image de l'enseignant, il faut le reconnaître, s'est beaucoup détériorée. Elle évoque quelqu'un avec certaines difficultés de communication, d'expression orale et même écrite. Tout le monde a une petite "histoire" à raconter sur les erreurs de la maîtresse d'école qu'il fallait ensuite corriger à la maison.

---

484 Règle 32 Commune aux enseignants des Études Inférieures.

485 Règle 47 de l'enseignant de Rhétorique

486 Règle 50 de l'enseignant de Rhétorique

487 Cf. troisième partie des Constitutions, dans LOYOLA, I. (1975). p. 378.

Même si nous oublions le niveau des impressions et croyances peu systématisées, et nous concentrons sur les représentations de nos formateurs de l'enseignant réel, nous constatons un nombre élevé d'opinions peu favorables sur cet enseignant. Des mentions telles que "leur provincialisme culturel", "leur connaissance sclérosée", "leur souci de l'instruction plutôt que de l'éducation", nous confirme l'idée d'une lecture peu valorisante de la personne de l'enseignant.

Or notre recherche vise la formation et la valorisation de l'enseignant de ce côté également. Sans faire l'apologie de l'enseignant cravaté, nous avons debattu sur la formation du futur enseignant au niveau des bonnes manières, étant donné la responsabilité qu'il/elle a dans la formation des enfants (on ne forme bien les autres que si l' on est bien formé soi-même). D'autre part, la communication à établir avec les parents, originaires de différents niveaux sociaux, a accentué ce besoin de formation. Mais un problème s'est posé: la contrainte ressentie par les formateurs à aborder ces aspects avec les élèves-maîtres, des adultes qui étaient censés être déjà connaisseurs des règles élémentaires d'éducation. Comment mettre en action une stratégie qui ne créait pas un malaise entre les formateurs et les futurs enseignants?

Nous avons tous décidé de faire attention à ce que l'on considérait auparavant comme des détails. Toutes les disciplines y contribueraient par l'analyse et la déconstruction des malentendus éventuels en classe, causés par l'utilisation de codes linguistiques et paralinguistiques divers. Nous avons décidé ensemble d'envisager ces situations problématiques comme des situations de communication. De cette façon, malgré la responsabilisation de toutes les disciplines vis-à-vis de ce problème, la discipline de Portugais, responsable des modules d'Introduction aux Études Linguistiques et d'Introduction aux Études Littéraires fut prioritairement celle à qui était confiée la mission de traiter formellement de ce sujet. La prise de conscience de ce problème de base nous a mené à proposer l'existence d'une discipline semestrielle, dans les deux cours (d'Enseignement de Base du 1er cycle et d'École Maternelle), appelée "Pragmatique de la Communication Humaine" qui a été mise en fonction dès l'année suivante.

L'identification de ce problème, un problème concernant l'image de l'enseignant, et la recherche de solutions, que ce soit l'action conjuguée des formateurs, le changement de contenus dans une discipline (le Portugais) ou la création d'une discipline nouvelle (la Pragmatique de la Communication Humaine), constituent des indices révélateurs que la valorisation de la personne de l'enseignant a constitué un but permanent de cette recherche.

4. 2. La personne du chercheur

Un des présupposés de notre recherche avait trait à la personne du chercheur. Celui-ci a refusé d'être le sujet neutre et froid, dépouillé de sentiments et d'émotions, vidé de toute affectivité et d'irrationnalité, pour s'assumer humblement comme partie prennante de l'objet étudié. La relation objet-sujet, objet de la recherche-chercheur, qu'il soit observateur, concepteur ou expérimentateur, fut bien analysée, avec toujours en vue l'objectivité désirée pour cette recherche.

Nous sommes partis du principe que chaque chercheur a sa trajectoire de vie en rapport (ou non) avec l'objet d'étude. Il fallait, alors, avoir conscience de son engagement dans la recherche. C'est pourquoi je me suis astreinte à un processus d'auto-maïeutique, au niveau de mon implication dans l'île de Madère où la recherche s'est déroulée et où j'habite depuis dix-huit ans, au niveau de mon implication dans la problématique de la "dimension personnelle dans la formation d'enseignants à Madère", et, finalement, mon implication dans l'institution de formation qui, sous des dénominations différentes, a formé les enseignants à Madère.

À partir de mon histoire (ou de mes histoires) nous sommes confrontés à un chercheur qui, en tant qu'"étrangère" à l'île, ne se sentait pas comme telle, à un chercheur qui était, à partir de son vécu professionnel, fortement intéressé par la formation personnelle des enseignants, à un chercheur qui était déjà inséré dans le réseau historique des relations internes du CIFOP, comme enseignant.

On a permis à ce chercheur la négociation d'un Contrat Pédagogique où il s'assumait en tant qu'enseignant éloigné de la pratique mais qui avait besoin de se rapprocher affectivement des élèves-maîtres pendant au moins une unité d'enseignement. Ce chercheur était le coordinateur du Projet en termes de création de conditions pour la circulation et la divulgation parmi le groupe de formateurs, des expériences de chacun. Il serait aussi un formateur des formateurs, puisque, en sa capacité de théoricien, il était porteur d'une esquisse de théorie de formation des enseignants que l'on voulait affiner dans la pratique. Ces fonctions d'enseignement, de dynamisation, de coordination et de formation faisaient partie de la structure personnelle du chercheur, ayant rapport aux expériences déjà vécues dans le passé.

Le Moi-Chercheur ici ne fut pas ignoré. Il ne fut pas seulement un instrument médiateur de communication d'hypothèses, d'options méthodologiques, d'expériences ou de résultats. Il s'est reconnu enlacé, enveloppé et engagé dans la recherche. Il s'est révélé, sans complexes de culpabilisation. Il a été présent dans le langage, dans le discours utilisé, plus ou moins synthétique, plus ou moins

analytique, dans le recours (ou non) à des figures, tables et tableaux, révélateurs d'un type de style cognitif et affectif déterminé. La recherche, cette recherche ne fut pas réalisée dans le vacuum, dans le sans-forme. La "forme" lui fut donnée par le chercheur.

C'est la prise de conscience et l'acceptation de la présence constante du Moi-Chercheur tout au long de cette recherche qui m'a amenée à me plonger dans la réflexion sur mes implications. Cette réflexion a cherché, nous l'avons déjà dit, à donner à l'autre (au lecteur ou au praticien) des éléments d'évaluation de mes interprétations et de mes démarches méthodologiques. Cette préoccupation est née de la reconnaissance de la force perturbatrice de cet élément subjectif dans la recherche de l'objectivité. C'est pourquoi nous disons que dans cette recherche la personne du Chercheur fut valorisée.

4. 3. Les acteurs

Formateurs, élèves-maîtres et élèves-enfants, ceux-ci ont dans notre recherche été les acteurs sur le terrain de la formation d'enseignants. Se complétant dans leur relation avec les autres, tous ces éléments ont joué des rôles déterminants pour l'accomplissement de leurs propres objectifs, cognitivement et affectivement élaborés par eux-mêmes. L'action de formation (qu'elle soit dans la perspective du formateur ou du sujet en formation) serait toujours orientée vers les objectifs que chaque élément, dans la chaîne de formation présentée ci-dessus, se proposait d'atteindre.

Chacun à son niveau dans les réseaux multiples de communication qui se sont établis pendant cette période de formation, nous les avons tous considérés comme des sujets psychologiquement actifs dans la construction de leurs propres projets d'action. Si les formateurs ont activement participé dans la formulation du Projet de Formation Participée, à travers la négociation du contrat pédagogique (établi entre eux et le chercheur), les élèves-maîtres ont également participé, en début de formation, à l'élaboration du Programme de chaque discipline, à partir de leurs expectatives, leurs représentations et leurs besoins de formation. Les programmes ont été présentés aux élèves-maîtres par les formateurs, non comme des programmes définitifs, mais comme des propositions ou ébauches de programmes à travailler et reformuler avec leur participation. Les élèves des écoles annexes ont aussi participé avec leurs représentations de l'enseignant et de l'école, contribuant à notre prise de conscience des profils désirés par les enfants, de ce qu'ils pensent et veulent des adultes.

Chacun, au niveau de sa place dans la chaîne de formation, était envisagé comme porteur d'une organisation psychologique et d'une expérience intérieure personnelle capables de lui conférer la capacité de participation, de choix et de décision, d'autonomie et d'auto-responsabilité. Ayant une histoire propre, chacun dans cette chaîne était un sujet concret qui vivait son existence, en confrontation permanente avec son monde intérieur et son monde extérieur. On a essayé à travers l'observation, les questionnaires, les dialogues libres, les témoins écrits, d'arriver à la personne, au noyau qui conférait le sens et l'intentionnalité aux activités de formation/apprentissage. La formation (et/ou l'apprentissage) entendue ici comme réorganisation du monde psychologique du formateur, de l'élève-maître et de l'élève-enfant, en ce qui concerne leurs schémas de pensée, était considérée par nous comme un processus de développement par la découverte significative de situations auxquelles ils devaient être confrontés dans cette période de formation. L'attribution d'une signification personnelle aux objectifs, aux contenus, aux activités elles-mêmes de formation/apprentissage étaient des présupposés à l'adhésion aux activités proposées par notre Projet.

Les formateurs de notre Projet étaient censés être aussi motivés pour la formation des autres de la même manière que pour leur propre formation. À notre avis, une action motivée était plus susceptible d'être une action réussie. Un formateur (ou un élève-maître en tant qu'enseignant) motivé et qui croyait à ce qu'il présentait à ses élèves-maîtres (ou à ses élèves), que ce soit une exposition théorique, une explication ou clarification d'une question, une démonstration d'une technique, réunissait des conditions plus grandes de gagner l'adhésion du groupe où il s'était inséré. L'enthousiasme que le formateur (ou l'élève-maître) motivé communiquait naturellement à ses propositions d'activités se transmettait à ceux qui l'accompagnaient dans le travail, le rendant plus facile à surpasser. La motivation que l'on a souhaitée n'a pas été une motivation servile qui acceptait, sans questionner, le point de vue dominant dans chaque situation. Une telle motivation signifierait un enseignant, structurellement passif, aveuglé par les modes pédagogiques. Nous pensons que s'il était sélectivement motivé par des buts construits par lui-même, il s'agirait d'une motivation téléologique et impliquée par des buts "cognitivement" formulés par chacun.

Nous pensons, d'autre part, que l'action de chaque élément dans cette chaîne de formation s'est développée sur une base de réflexion. La négociation avec les formateurs, par exemple, avait contemplé des objectifs tels que:

Réfléchir sur la pratique de la formation.
Reconnaître le fondement théorique sous-jacent à la pratique de formation.
Conscientiser le profil désirable/désiré de l'enseignant.
Dégager les besoins de formation.

Ces objectifs visaient des niveaux élévés de pensée et de réflexion de la part du formateur. L'analyse de ses représentations, la confrontation entre ses expectatives et ses résultats, la communication de ses plans de leçon aux collègues ont déterminé une attitude de réflexion dans l'action et sur l'action. J. Dewey différenciait déjà entre l'acte humain réfléchi et l'acte qui appartenait à la catégorie de la routine et de l'habitude.[488] L'équipe de formateurs a voulu aussi déclencher chez les élèves-maîtres une démarche de réflexion, d'évaluation et d'auto-évaluation des pratiques pédagogiques menées par les uns et les autres. Nous pensons que cette attitude de réflexion en participation (dans la ligne du praticien qui se libère par la réflexion, c'est-à-dire, du "praticien réfléchi" de K. Zeichner)[489] a valorisé la personne de l'éducateur (formateur ou élève-maître), en le considérant libre et responsable dans sa prise de décision concernant sa pratique. Cette attitude a, donc, joué un rôle émancipateur de la personne du praticien.

En effet, le formateur n'était pas le consommateur qui avalait automatiquement tout ce qui lui était proposé. Il a activement participé à la formulation des objectifs spécifiques du Projet et à la clarification des rôles de chacun. Il a construit ou reconstruit le Programme de sa discipline, de façon consciente. Il a participé à la construction de sa théorie elle-même. L'opérationnalisation du concept de "dimension personnelle" en tant que profil d'enseignant a émergé de la participation du formateur dans le débat des programmes, des plans et des pratiques d'enseignement et de la réflexion sur les références légales et scientifiques. Comment serait-il possible de faire la lecture des implications théoriques sur la pratique sans une participation significative? Le formateur a participé à l'expérimentation d'une "nouvelle" stratégie de formation d'enseignants, basée sur la formation personnelle de ses élèves-maîtres. Il s'agit donc d'une participation.

En ce qui concerne les élèves-maîtres auxquels s'adressait l'expérience de formation, ils ont été amenés à définir eux-mêmes leur problématique de formation, à expliciter leurs attentes, à clarifier leurs besoins de formation, à suggérer des méthodologies de travail, à participer à la définition de modalités et de critères d'évaluation. On est également parti du principe qu'eux aussi n'assimilaient pas littéralement tout ce qui leur était présenté par les formateurs. Le savoir-être, les savoirs scientifique et pédagogique étaient une question d'interprétation humaine. Il fallait les adapter aux structures personnelles en transformation permanente. Au contraire des modèles traditionnels de reproduction et de répétition d'une pratique

---

488 Cf. DEWEY, J. (1977).

489 ZEICHNER, K. M. (1993).

pédagogique figée, connue *a priori*, parce que centrée sur l'enseignant, on a orienté les éducateurs vers les "réalités" des étudiants. Les élèves-maîtres devaient ainsi prendre en compte la "réalité" des élèves-enfants, en s'appuyant sur des données spécifiques recueillies à travers un autre regard et une autre écoute, s'appuyant sur des données révélées par les dessins, les dialogues et les compositions des enfants. Il a été formé lui-même à envisager l'enfant comme également porteur d'un projet qu'il fallait aider à dévoiler.

Formateurs, élèves-maîtres et élèves-enfants n'ont pas, cependant, construit leur situation de formation (et d'apprentissage) tout seuls. Chacun, à son niveau dans la chaîne de formation, était membre d'un groupe, ressentant la nécessité de rencontrer d'autres membres du groupe pour éprouver la concordance dans l'attribution de significations aux contenus de formation (et d'apprentissage) et dans la formulation implicite de règles de conduite dans le groupe. Cela a signifié qu'il fallait accéder à l'intérieur des groupes: le chercheur au groupe des formateurs, le formateur au groupe des élèves-maîtres et l'élève-maître au groupe des élèves-enfants. C'est dans la perte graduelle de son statut de savant extérieur pour s'identifier aux intérêts et aux attentes du groupe que le chercheur a valorisé la personne du formateur, que le formateur a valorisé la personne de l'élève-maître et que l'élève-maître a valorisé la personne de l'élève-enfant.

L'assomption de l'existence d'un projet personnel pour chaque personne, envisagée de cette manière comme "le" centre d'opérations et de décisions de sa propre vie, la nécessité de confrontation de chaque projet personnel au projet de l'autre (qu'il soit le projet du chercheur, du formateur, de l'élève-maître ou de l'élève-enfant, qu'il soit le projet du collègue ou de l'élève, du collègue ou de l'enseignant), la participation de tous ces acteurs à leur propre formation attestent bien la préoccupation qui a présidé à cette recherche: la valorisation de la personne humaine.

5. Conclusion

La problématique de la "dimension personnelle dans la formation d'enseignants du 1er cycle" s'est centrée sur la Région de Madère. Nous avons dépassé le stade de la discussion des avantages et inconvénients d'une telle réduction. Mon option de réduction spatiale au contexte local, en complémentarité avec l'immersion dans les enracinements historiques, a eu pour but une connaissance plus approfondie du problème, du point de vue de celui qui se situe au

dedans. Pour cela nous avons eu recours à des approches méthodologiques diverses: une approche d'ordre plus historique et documentaire au début, suivie de l'interaction simultanée d'une approche de construction et de formation de formateurs et une approche plus expérimentale. Nous avons essayé de saisir les sens conférés à la "dimension personnelle" par les divers niveaux de population dans la chaîne de formation: les formateurs, les élèves-maîtres et les élèves-enfants.

Toujours dans le souci d'une valorisation de la personne humaine, la formation d'enseignants fut considérée comme une période fondamentale de croissance personnelle qu'il fallait ne pas négliger. Entendue en termes de développement global de la personne, la formation se déroulerait par la "cognitisation" que le sujet en formation avait de soi et des autres (cf. figure suivante). Cette "cognitisation" jouerait le rôle d'une motivation régulatrice de l'action. Je crois sincèrement que la personne en formation peut consciemment changer sa conduite et son attitude, motivée par le désir d'atteindre des objectifs formulés par elle-même.

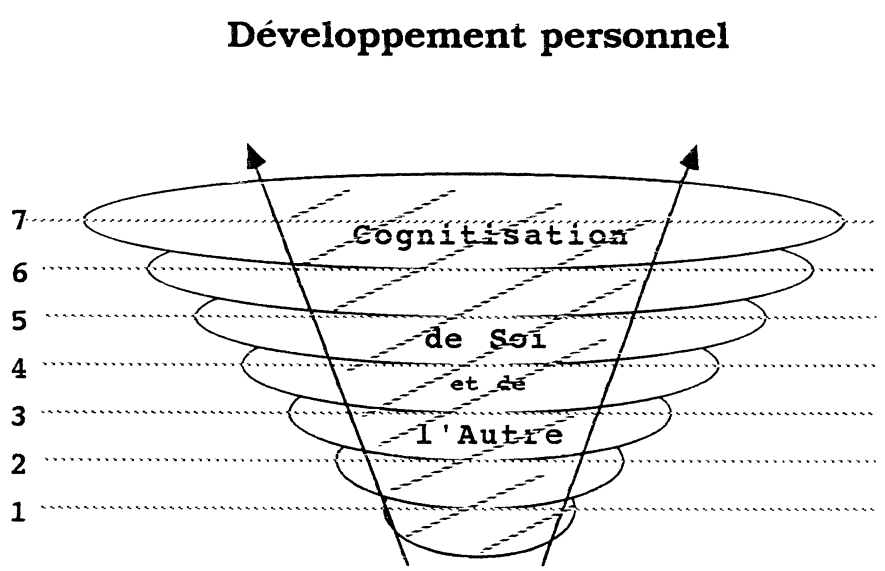


Figure 16
Le développement personnel

C'est de cette façon que nous avons conçu le processus de développement personnel, dans notre cas, le processus de développement personnel des élèves-maîtres vers les stades les plus élevés de leur réalisation. Notre concept de développement est un concept d'ordre global, dans lequel les attitudes, les

connaissances et les conduites constituent une totalité organisée; les sentiments ne sont pas du tout des intrus dans le château de la raison. C'est pourquoi nous avons dit que parler de réalisation académique c'est parler de réalisation personnelle de la même manière que parler de réalisation personnelle c'est parler de réalisation académique et plus tard de réalisation professionnelle.

Les lignes pointillées de démarcation sont numérotées de 1 à 7 en correspondance avec l'échelle d'attitude utilisée. Les ellipses croissantes représentent la croissance de la personne: plus la personne se développe plus vaste est son répertoire d'expériences personnelles et plus élargie sa vision du monde. Finalement toute cette croissance vers la pleine réalisation est filtrée par la conceptualisation (la "cognitisation") que la personne a d'elle-même et de l'autre: plus sa dimension personnelle (conceptualisation positive de soi et de l'autre) est positive, plus son niveau de développement est élevé. Comme nous l'explique A. Damásio,[490] "les émotions et les sentiments constituent des critères pour la rencontre ou l'absence de rencontre entre la nature et les circonstances... Ce sont les guides internes qui nous aident à communiquer aux autres des signes qui peuvent aussi les guider. Les sentiments ne sont ni inaccessibles, ni illusoires. Au contraire de l'opinion scientifique traditionnelle, ils sont aussi cognitifs qu'une autre perception quelle qu'elle soit."[491]

Bien évidemment le modèle que je propose, en tant que modèle, n'a pas la prétention d'épuiser le "réel" que je viens (ou suis en train) d'analyser. Il représente une tentative de lecture personnelle, une contribution à partir de multiples contributions venant des praticiens de la formation des enseignants (les formateurs), des sujets de formation (les élèves-maîtres), des élèves-enfants, des déterminations légales, des théories déjà élaborées et, pas moins important, du panorama historique de la formation des enseignants à Madère.

Mon intérêt pour "la dimension personnelle des futurs enseignants du 1er cycle à Madère" n'a pas cessé de viser, en dernière analyse, la formation et la croissance personnelle de leurs élèves, c'est-à-dire, du peuple madérien à venir. On vit à Madère l'ère des ordinateurs, des matériaux nouveaux et des sources d'énergie insoupçonnées et cela nous a apporté, de façon générale, un bien-être économique et matériel, de mon point de vue incontestable. Nous l'avions déjà mentionné dans l'introduction de ce travail. Mais nous savons, encore, que ces nouveautés, elles-

---

490 ANTÓNIO DAMÁSIO est un neurologue portugais qui s'est rendu célèbre par ses travaux de recherche à l'Université de Iowa, aux États-Unis d'Amérique. Son livre "O Erro de Descartes" publié en mai 1995 est déjà considéré comme un *best-seller*.

491 DAMÁSIO, A. (1995). p. 17.

mêmes, ne résistent pas à l'usure du temps et à l'apparition de nouvelles techniques les reléguant rapidement au rang de "vieilleries de musées". La révolution scientifique et technique est également arrivée à Madère et elle a déjà commencé à se manifester par son très haut niveau et par sa mobilité continue.

Par rapport à la formation des enseignants, l'élévation du niveau scientifique et technique rend indispensable l'accentuation de la formation intellectuelle des enseignants (dont la profession ne peut pas se séparer du savoir) et de leurs compétences techniques (le savoir dans le savoir-faire). Nous considérons que, à côté d'une culture de base plus large, notre enseignant doit être formé dans la perspective d'une adaptation permanente à un milieu technico-culturel toujours renouvellé. Le métier se modifie. Les enfants sont porteurs d'intérêts nouveaux, d'autres types de besoins. Il faut apprendre au futur enseignant à suivre cette évolution. Mais la formation de l'enseignant ne pourra avoir pour objectif la seule compétence technique.

La formation intellectuelle, la connaissance de l'enfant, la formation pédagogique, préparent en quelque sorte "le technicien" de l'enseignement. Mais nous pensons que l'enseignant de base doit avoir une "dimension" plus large car son terrain d'action, celui de l'école primaire, est aussi plus grand. Il s'agit, alors, de mettre en lumière les aptitudes de chacun, d'éveiller l'esprit et la sensibilité chez les enfants, d'exercer leur curiosité, de les habituer à des attitudes de réflexion, de responsabilité et d'esprit critique. Et on ne forme des hommes que si l'on est un soi-même. Et pourtant il faut que la formation du futur enseignant développe en lui des qualités humaines qui en feront une personne ouverte, lucide et consciente de ses responsabilités. On a besoin d'êtres humains surtout au niveau de l'enseignement primaire.

Nous pensons qu'une personne, aussi savante soit-elle, qui ne sait pas vivre en harmonie avec elle-même et avec les autres, sera personnellement malheureuse et socialement inadaptée. La dimension personnelle ne s'octroie pas; elle s'acquiert. Elle se forge par l'exercice des valeurs humaines, par la rigueur vis-à-vis des choix difficiles, par l'exigence vis-à-vis de soi; elle se crée par la complicité avec les autres dans la découverte de ses propres valeurs. Cette recherche a visé la promotion et l'enrichissement personnels de ces enseignants, les futurs enseignants.

Je reconnais que ces processus de développement de la personne prennent du temps, ne s'accomplissent pas en un instant. Les résultats obtenus ont été les résultats d'une évaluation immédiate ou à court terme que je crois être acceptables dans un contexte de recherche-action, recherche-construction ou recherche-formation. Mais j'ai conscience que les résultats d'une évaluation à moyen terme qui accompagnerait le progrès de ces mêmes élèves-maîtres au cours de leurs trois

ans de formation seraient plus fiables encore. De toute façon, si l'on veut parler de situations idéales de recherche en termes de fiabilité de résultats, il faut reconnaître que l'évaluation la plus rigoureuse de notre investissement dans la formation personnelle de ces élèves-maîtres pendant un an de formation serait évidemment l'évaluation des conduites et des attitudes qui vont se manifester plus tard (à long terme) lors de leur vie professionnelle, en tant qu'enseignants.

Sans vouloir m'excuser de cette limitation, je crois que si la conclusion signifie, en effet, la fin d'un cycle d'apprentissage que j'ai vécu, elle ne va pas (ne doit pas) clore tout un processus dynamique déjà initié, à savoir, tout ce qui va se passer avec les personnes impliquées dans cette recherche et que je continue à accompagner avec intérêt. La question du "début" et de la "fin" d'un processus continuel de croissance nous ramène à la question portant sur la relation entre la "théorie" et la "méthode", énoncée dans la deuxième partie de ce travail: qui déclenche quoi? C'est sciemment que j'ai reproduit dans la séquentialisation que j'ai adopté pour l'écriture de ma thèse les processus que j'ai vécus. À certains moments de la recherche je suis passée par des étapes de nature plus théorique que méthodologique. À d'autres moments ce fut l'inverse: le méthodologique prenait le pas sur le théorique.

Comme je le disais dans l'introduction de la thèse, former des personnes psychologiquement mûres et fortes continue à me paraître de plus en plus pertinent à notre époque et surtout dans le contexte d'une Région démocratique et autonome comme est la RAM. L'école se doit de tenir compte des rôles et des fonctions qu'un régime de démocratie et d'autonomie politique exige de chacun. On a besoin des éléments actifs, cognitifs, participatifs et critiques, pour assurer le renouvellement du système. C'est pourquoi je pense que l'enseignant doit être lui-même une personne psychologiquement réalisée de la même manière que j'ai la conviction que la formation des enseignants, particulièrement la formation initiale des enseignants du 1er cycle à Madère ne peut pas renoncer à l'investissement dans la dimension personnelle des futurs enseignants. C'est dans cette perspective que s'insère mon propos.

Bibliographie

A

ABREU, M. V. (1975). *Aprendizagem e motivação*. Lisboa: Instituto de Tecnologia Educativa.

ABREU, M. V. (1979). *Questões de psicologia e pedagogia*. Lisboa: Horizonte.

ABREU, M. V. (1989). In memoriam Joseph Nuttin. *Psychologica, 2,* 225-235.

ABREU, M. V., SANTOS, E. R., LEITÃO, L. M., PAIXÃO, M. P., et FERNANDES, I. V. (1983). *Da prevenção do insucesso escolar ao desenvolvimento interpessoal*. Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

ADLER, P., et ADLER, P. (1987). *Membership roles in field research.* New York: Sage Publications.

ADLER, S. (1991). The reflective practitioner and the curriculum of teacher education. In *Journal of Education for Teaching, 17* (2), pp. 139-150.

AEBLI, H. (1982). *Prática de ensino*. São Paulo: E.P.U./E.D.U.S.P.

AFONSO, N. (1989). Inovação educacional e formação de professores. *Aprender, 7,* 25-30.

ALCÂNTARA, J. A. (1991). *Como educar a auto-estima*. Lisboa: Plátano.

ALLAL, L., CARDINET, J., et PERRENOUD, Ph. (1979). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié.* Berne: Peter Lang.

ALLEN, D., et RYAN, K. (1972). *Le micro-enseignement*. Paris: Dunod.

ALMEIDA, E. P. (1981). Formação de Professores. In M. SILVA et M. I. TAMEN (Éds.), *Sistema de ensino em Portugal* (pp. 413-444). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ALMEIDA, L. S. (1990). Avaliação de projectos e programas educacionais: breve descrição de considerações e aspectos metodológicos. *Inovação, 3* (4), 19-32.

ALMEIDA, L. S., et MORAIS, M. F. (1990). Fundamentação e caracterização de um programa de desenvolvimento cognitivo para alunos do ensino secundário: o programa "Promoção Cognitiva". In J. TAVARES et A. MOREIRA (Éds.), *Desenvolvimento, aprendizagem, currículo e supervisão* (pp. 17-26). Aveiro: Universidade de Aveiro.

ALMEIDA, L. S., et PINHO, L. V. (1990). Dimensões do desenvolvimento humano. In J. TAVARES et A. MOREIRA (Éds.), *Desenvolvimento, aprendizagem, currículo e supervisão* (pp. 13-16). Aveiro: Universidade de Aveiro.

ALMUDEVER, B., ARDOINO, J., BATAILLE, M., BEDIN, V., BRU, M., FERRASSE, J., FOURNET, M., MARMOZ, L., SIMON, J., et SUBLET, F. (Orgs.). (1991). *Colloque International de l'A.F.I.R.S.E.: Les Évaluations*. Carcassone: Université de Toulouse-Le Mirail.

ALTET, M. (1988). L'analyse de pratiques: outil de formation et de recherche pour les enseignants. In *Actes du Colloque de l'ARCUFEF: Recherche-Formation-Terrain* (pp. 15-42). Strasbourg: Assemblée des Responsables des Centres Universitaires de Formation des Enseignants et des Formateurs.

ALTET, M., et PEYRONIE, H. (1988). *Une convergence possible? Styles d'enseignement - Typologie d'enseignants* (Documents du C. E. R. S. E. n° 28). Caen: Université de Caen, Centre d'Études et de Recherches en Sciences de l'Éducation.

ALTHUSSER, L. (1970, Juin). Idéologie et Appareils Idéologiques d'État. *La pensée*.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. (1989). Publication manual of the American Psychological Association. Washington, DC.: American Psychological Association.

ANDERSON, H. H., BREWER, J. E., et REED, M. F. (1946). *Studies of teachers' personalities. III* (Applied Psychology Monographs. n°11). Stanford: Stanford University Press.

ANDERSON, H. H., et BREWER, H. (1945). *Studies of teachers' classrooms personalities. II* (Applied Psychology Monographs. n° 6). Stanford: Stanford University Press.

ANDERSON, H. H., et BREWER, J. E. (1946). *Studies of teachers' personalities. II* (Applied Psychology Monographs. n° 8). Stanford: Stanford University Press.

ANDRADE, J. V. (1992). *Os valores na formação pessoal e social*. Lisboa: Texto Editora.

ARAGÃO, A. (1981). *Para a história do Funchal: pequenos passos da sua memória*. Funchal: Direcção Regional dos Assuntos Culturais.

ARDOINO, J. (1965). *Propos actuels sur l'éducation.* Paris: Gauthier-Villars.

ARDOINO, J. (1973). Évolution de la relation pédagogique. In *Actes du VIe Congrès International des Sciences de l'Éducation: L'apport des Sciences Fondamentales aux Sciences de l'Éducation* (tome 2, pp. 431-439). Paris: E. P. I.

ARDOINO, J. (1977). *Éducation et politique*. Paris: Gauthier-Villars.

ARDOINO, J. (1980). *Éducation et relations.* Paris: Gauthier-Villars.

ARDOINO, J. (1983). Polysémie de l'implication. *Pour, 88,* 19-22.

ARDOINO, J. (1990). Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant. In *Colloque International Francophone: Les nouvelles formes de la recherche en Sciences de l'Éducation au regard d'une Europe à devenir* (pp. 1-9). Alençon: AIPELF-AFIRSE.

ARDOINO, J. (1990). Problématique de l'atelier 1. In *Colloque International Francophone: Les nouvelles formes de la recherche en Sciences de l'Éducation au regard d'une Europe à devenir* (p. 1). Alençon: AIPELF-AFIRSE.

ARDOINO, J., et LOURAU, R. (1994). *Les pédagogies institutionnelles.* Paris: Presses Universitaires de France.

ARFWEDON, G., HAGLUND, S., LIMA, M. J., et MALPIQUE, M. (1981). *Dentro e fora da aula. Problemas de orientação pedagógica.* Porto: Brasília Editora.

ARIÈS, P. (1973). *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime.* Paris: Seuil.

ARROTEIA, J. (1990). A democratização do ensino e a reforma do Sistema Educativo Português. In SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (Éd.),*Ciências de Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas* (pp. 185-190). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

AUSUBEL, D., NOVAK, J., et HANESIAN, H. (1980). *Psicologia educacional.* Rio de Janeiro: Interamericana.

AVANZINI, G. (1975). *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire*. Toulouse: Privat.

AVANZINI, G. (1978). *A pedagogia do séc. XX.* Lisboa: Moraes.

AZEVEDO, P. L. G., S. J. (1913). *O Jesuita. Fases duma lenda* (tome II). Bruxelles: E. DAEM.

B

BACHELARD, G. (1974). *Epistémologie*. Paris: Presses Universitaires de France.

BACHELARD, G. (1993). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.

BALES, R. F. (1970). *Personality and interpersonal behaviour*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

BANHA DE ANDRADE, A. A. (1982). *Contributos para a história da mentalidade pedagógica portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

BANHA DE ANDRADE, A. A. (1984). *A reforma pombalina dos estudos secundários* (vol. 2). Coimbra: Universidade de Coimbra.

BARBIER, J.-M. (1985). *L'évaluation en formation*. Paris: Presses Universitaires de France.

BARBIER, J.-M. (1991). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.

BARBIER, R. (1975). L'implication, animation et recherche-action dans les Sciences Humaines. *Connexions, 13,* 103-123.

BARBIER, R. (1983). L'implication épistémologique. *Pour, 88,* 23-27.

BARBOSA, L. M. (1994). *La caractérisation des processus de formation et la formation des formateurs comme stratégies de changement organisationnel*. Thèse de doctorat. Caen: CERSE.

BARBOSA, M. (1990). A formação de Professores na encruzilhada dos modelos antropogenéticos. In SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (Éd.),*Ciências de Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas* (pp. 533-542). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

BARDIN, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.

BARDIN, L. (1979). *Análise de contúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARON, J. B. (1986). Evaluating thinking skills in the classroom. In J. B. BARON et R. J. STERNBERG (Éds.), *Teaching thinking skills: theory and practice*. New York: Freeman.

BARRINGTON, K. (1977). *Formação de professores. Participação na aprendizagem*. Lisboa: Horizonte.

BARTOLOMEIS, F. (1981). *Avaliação e orientação. Objectivos, instrumentos, métodos*. Lisboa: Horizonte.

BATAILLE, M. (1983). L'implication et explication. *Pour, 88*, 28-31.

BATESON, G. (1984). *La nature et la pensée*. Paris: Seuil.

BEARE, H., CALDWELL, B. J., et MILLIKAN, R. H. (1989). *Creating an excellent school. Some new management techniques*. London: Routledge.

BEILLEROT, J. (1982). *La société pédagogique. Action pédagogique et contrôle social*. Paris: Presses Universitaires de France.

BENAVENTE, A. (1990). Avaliação e Inovação Educacional. *Inovação*, *3* (4), 33-46.

BENAVENTE, A., NÓVOA, A., et NEVES, M. C. (1986). *Era uma vez a escola.* Lisboa: Edições Rolim.

BENJAMIN, H. (1977). *The curriculum: context, design and development.* Edinburgh: Oliver and Boyd.

BERBAUM, J. (1973). Changement de comportement, changement d'attitude et formation des enseignants. In *Actes du VIe Congrès International des Sciences de l'Éducation: L'apport des Sciences Fondamentales aux Sciences de l'Éducation* (tome 2, pp. 208-212). Paris: E. P. I.

BERBAUM, J. (1982). *Étude systémique des actions de formation.* Paris: Presses Universitaires de France.

BERBAUM, J. (1984). *Apprentissage et formation.* Paris: Presses Universitaires de France.

BERBAUM, J. (1990). Paradigme et hypothèse. In *Actes du Colloque International de l'AIPELF: La méthodologie de la recherche en éducation* (1er. vol., pp. 59-66). Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

BERBAUM, J. (1993). *Aprendizagem e formação*. Porto: Porto Editora.

BERLO, D. K. (1979). *O Processo de comunicação*. São Paulo: Martins Fontes.

BERNARD, Cl. (1966). *Leçons sur les phénomènes de la vie communs aux animaux et aux végétaux*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.

BERNARD, Cl. (1966). *Leçons sur les phénomènes de la vie communs aux animaux et aux végétaux*. Paris: Vrin.

BEST, J. W. (1977). *Research in Education*. New Jersey: Prentice-Hall.

BETTENCOURT, D. M. S. V. M. (1862). *Diálogos entre uma avó e sua neta, Para uso das creanças de cinco a dez annos de idade*. Lisboa: Imprensa Nacional.

BIGGE, M. L. (1977). *Teorias da aprendizagem para professores*. São Paulo: E.P.U./E.D.U.P.S.

BLANCHET, A., et GOTMAN, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes: L'entretien*. Paris: Nathan.

BLANCO, E., et PACHECO, J. A. (1991). O pensamento do professor. Contributos para a formação de professores. In SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (Éd.), *Ciências de Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas* (pp. 593-601). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

BLANES, F. G. (1972). *Filosofia e sociologia da educação*. Porto: Civilização.

BLOCH, M. (1976). *Introdução à História*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

BLOOM, A. (1987). *The closing of the American mind*. New York: Simon and Shuster.

BLOOM, B. S. (1964). *Stability and change in human characteristics*. New York: Wiley.

BLOOM, B. S., ENGELHART, M. D. FURST, E. J., HILL, W. H., et KRATWOHL, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longmans.

BONBOIR, A. (1973). Fondements scientifiques d'une intervention pédagogique efficace. In *Actes du VIe Congrès International des Sciences de l'Éducation: L'apport des Sciences Fondamentales aux Sciences de l'Éducation* (tome 2, pp. 228-232). Paris: E. P. I.

BONBOIR, A. (1990). La recherche en éducation: Utopies ou réalités? In *Actes du Colloque International de l'AIPELF: La méthodologie de la recherche en éducation* (1er vol., pp. 25-44). Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

BORGER, R., et SEABORNE, A. (1974). *A psicologia da aprendizagem*. Lisboa: Editora Ulisseia.

BOUDON, R. (1991). *La place du désordre*. Paris: Quadrige/Presses Universitaires de France.

BOUMARD, P. (1989). *Les savants de l'intérieur. L'analyse de la société scolaire par ses acteurs*. Paris: Armand Colin.

BOUMARD, P. (1991). *L'individu, l'institution, le sujet dans le champ éducatif* (Documents du C. E. R. S. E. n° 53). Caen: Université de Caen, Centre d'Études et de Recherches en Sciences de l'Éducation.

BOURDIEU, P. (1979). *La distinction*. Paris: Éditions de Minuit.

BOURDIEU, P., et PASSERON, J.-CL. (1964). *Les héritiers, les étudiants et la culture*. Paris: Éditions de Minuit.

BRANCO, F. C. (1990). A sociedade funchalense dos amigos das ciências e artes. In *Actas do II Colóquio Internacional de História da Madeira* (pp. 311-452). Funchal: Governo Regional da Madeira. Secretaria Regional do Turismo, Cultura e Emigração. D.R.A.C.

BRANCO, M. A. F. (1994). *Implicações pedagógicas da psicologia cognitiva: estudo exploratório no ensino da História* (Thèse de doctorat). Coimbra: Universidade de Coimbra.

BRANSFORD, J. D., SHERWOOD, R. D., et STURDEVANT, T. (1986). Teaching thinking and problem solving. In J. B. BARON et R. J. STERNBERG, *Teaching thinking skills: theory and practice*. New York: Freeman.

BRAUDEL, F. (1984). *Écrits sur l'histoire*. Paris: Champs-Flammarion.

BRIGGS, L. J. (1976). *Manual de planejamento de ensino*. São Paulo: Cultrix. M.E.C.

BROWN, G. (1979). *La microenseñanza*. Madrid: Ediciones Anaya.

BRUNER, J. S. (1962). *A study of thinking*. New York: John Wiley.

BRUNER, J. S. (1962). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.

BRUNER, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. cambridge: Harvard University Press.

BRUNER, J. S. (1967). *Studies in cognitive growth*. New york: John Wiley.

BRUNER, J. S., GOODSNOW, J. J., et AUSTIN, G. A. (1956). *A study of thinking*. New York: Wiley.

BUFFET, F. (1993). L'harmonisation des actions de formation initiale et continue entre Pays de la Communauté. Principes théoriques et réalisation pratique. *European Journal of Teacher Education. Journal of ATEE, 16* (2), 137-146.

BUNGE, M. (1975). *Teoria y realidade.* Barcelona: Ariel.

BUNGE, M. (1976). *La investigación científica.* Barcelona: Ariel.

BUREAU INTERNATIONALE D'ÉDUCATION. (1974). *L'évolution du rôle des Maîtres et les incidences de cette évolution sur la formation professionnelle préalable et en cours d'emploi: enquête.* Genève: B.I.E.

BUROW, O.-A., et SCHERPP, K. (1985). *Gestaltpedagogia. Um caminho para a escola e a educação*. São Paulo: Summus Editorial.

C

C.E.R.I. (1973). *Études de cas d'innovation dans l'enseignement: I. Au niveau central. II. Au niveau régional. III. Au niveau de l'école. IV. Stratégies d'innovation dans l'enseignement*. Paris: O.C.D.E.

CALISTO, L. (1995). *Achas na autonomia*. Funchal: Diário de Notícias.

CAMPAGNE, E. M. (1873). *Diccionário universal de educação e ensino* (vol. I). Porto: Ernesto Chardron. (Trad. de Camillo Castelo Branco).

CAMPOS, B. P. (Dir.). (1990). *Projecto Alcácer*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CAMPOS, B. P. (1990). Desenvolvimento psicológico e educação para a democracia no quadro da formação pessoal e social. In SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (Éd.), *Ciências de Educação em Portugal: Situação actual e perspectivas* (pp. 119-144). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

CAMPOS, B. P. (1992). A formação pessoal e social na Reforma Educativa Portuguesa. In SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (Éd.), *Ciências de Educação em Portugal: Formação pessoal e social* (pp. 13-34). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

CARITA, A., et ABREU, I. (1994). *A Formação pessoal e social. Desenho curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

CARITA, R. (1987). *O Colégio dos Jesuítas do Funchal. Descrição e inventários* (vol. II). Funchal: Secretaria Regional de Educação.

CARITA, R. (1989). A igreja da Madeira na expansão portuguesa. In *Actas do I Colóquio Internacional de História da Madeira* (vol. I). (pp. 325-343). Funchal: Governo Regional da Madeira. Secretaria Regional do Turismo, Cultura e Emigração. D.R.A.C.

CARITA, R. (1989). *História da Madeira.* (vol. I). Funchal: Direcção Regional dos Assuntos Culturais.

CARITA, R., BORGES, A., et STEPHANE, I. (1986). *Antologia literária. Madeira, sécs. XV e XVI.* Funchal: Secretaria Regional de Educação.

CARVALHO, R. (1986). *História do ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CASSIANO, R. (1994). Cultura e formação educativa. A formação contínua de professores num contexto de mudança. *Brotéria, 138*, 393-406.

CASTILHO, A. F. (1849). *Primeiros exercícios de leitura, oferecidos aos discípulos das escolas da Sociedade dos Amigos das Letras e Artes em São Miguel.* Ponta Delgada.

CASTILHO, A. F. (1854). *As Escolas dos Asilos da Infância Desvalida, capítulo documentado para a história do Método Português*. Lisboa.

CASTILHO, A. F. (1859). *Cartas sobre Escolas Populares, pelos Exmos. Senhores José Maria do Casal Ribeiro e António Feliciano de Castilho*. Lisboa.

CASTILHO, A. F. (1975). *Correspondência pedagógica.* Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência.

CASTILHO, J. (1932). *Memórias de Castilho* (tome 5). Coimbra: Imprensa da Universidade.

CASTILHO, J. (1933). *Memórias de Castilho* (tome 6). Coimbra: Imprensa da Universidade.

CASTILHO, J. (1934). *Memórias de Castilho* (tome 7). Coimbra: Imprensa da Universidade.

CASTORIADIS, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris: Seuil.

CASTRO, L. B. (1992). A comunicação na sala de aula e a formação pessoal e social. In SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (Éd.), *Ciências de Educação em Portugal: Formação pessoal e social* (pp. 111-116). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

CATELA, M. E., et VASCONCELOS, M. L. (1980). *Guia de avaliação do rendimento escolar.* Lisboa: Didáctica Editora.

CHILAND, C. (1971). *L'enfant de six ans et son avenir. Étude psychopathologique*. Paris: Presses Universitaires de France.

CHINOY, E. (1969). *Sociedade. Uma introdução à sociologia*. São Paulo: Cultrix.

CIBOIS, P. (1984). *L'analyse des données en Sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France.

CITRON, S. (1990). *Ensinar a História hoje: a memória perdida e reencontrada*. Lisboa: Horizonte.

CLANET, C. (1990). Vers une articulation des approches disciplinaires dans l'abord de la complexité. In *Colloque International Francophone: Les nouvelles formes de la recherche en Sciences de l'Éducation au regard d'une Europe à devenir* (pp. 21-28). Alençon: AIPELF-AFIRSE.

CLAUSSE, A. (1973). Introduction à l'Histoire de l'Éducation. In *Actes du VIe Congrès International des Sciences de l'Éducation: L'apport des Sciences Fondamentales aux Sciences de l'Éducation* (tome 2, pp. 87-92). Paris: E. P. I.

CLAUSSE, A. (1976). *A relatividade educativa: esboço de uma história e de uma filosofia da escola.* Coimbra: Livraria Almedina.

CLÍMACO, M. C. (1990). A avaliação e a renovação das escolas. Indicadores de desempenho. *Inovação, 3* (4), 109-116.

CLOUTIER, J. (1979). *A era do Emerec*. Lisboa: Instituto de Tecnologia Educativa.

CLUBE ROTÁRIO DO FUNCHAL. (Éd.). (1935). *Estampas antigas da Madeira. Paisagens, costumes, traje, edifícios, marinhas.* (Introd. et text de João Cabral de Nascimento, director do Arquivo Distrital do Funchal). Funchal: Clube Rotário do Funchal.

COELHO, F. A. (1973). *Para a história da instrução popular*. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência.

COIMBRA, L. (1990). Desenvolvimento interpessoal e moral. In B. P. CAMPOS (Org.), *Psicologia do Desenvolvimento e da Educação de Jovens (vol. 2).* Lisboa: Universidade Aberta.

COMBS, A. W., BLUME, R. A., NEWMAN, A. J., et WASS, H. L. (1974).*The professional education of teachers. A humanistic approach to teacher preparation.* Boston: Allyn and Bacon.

COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO, (1987). *Documentos preparatórios I*, Lisboa: Ministério de Educação. Gabinete de Estudos e Planeamento.

COMISSÕES INSTALADORAS DAS ESCOLAS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO. (1983). *Que tipo de professor? Que modelo de formação? Algumas questões e elementos para a sua discussão, apresentados ao Exmo. Sr. Secretário de Estado do Ensino Superior.* Lisboa.

CORREIA, A. A. M. (1979). *Para a História do Funchal*. Funchal: DRAC.

CORTESÃO, L. (1991). Supervisão numa perspectiva crítica. In SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (Éd.),*Ciências de Educação em Portugal. Situação actual e Perspectivas* (pp. 617-625). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

COSTA, A. (1870). *A instrução nacional.* Lisboa: Imprensa Nacional.

COSTA, A. A. (1981). Linhas gerais do Sistema de Ensino. In M. SILVA et M. I. TAMEN (Éds.), *Sistema de ensino em Portugal* (pp. 49-76). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

COULON, A. (1990). La contribution de l'ethnométhodologie à la recherche en éducation. In *Colloque International Francophone: Les nouvelles formes de la recherche en Sciences de l'Éducation au regard d'une Europe à devenir* (pp. 30-32). Alençon: AIPELF-AFIRSE.

COULON, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation.* Paris: Presses Universitaires de France.

COUSINET, R. (1978). *A educação nova.* Lisboa: Moraes.

CUNHA, M. A. V. (1976). *Didáctica fundamentada na teoria de Piaget. A nova metodologia que veio solucionar o ensino*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

D

D'HAINAUT, L. (1980). *Educação. Dos fins aos objectivos.* Coimbra: Livraria Almedina.

D'HAINAUT, L. (1982). *Analyse de la régulation des systèmes éducatifs: un cadre conceptuel.* Bruxelles: Éditions Labor.

DAMÁSIO, A. R. (1995). *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro.* Mem Martins: Publicações Europa-América.

DE LA CABA, M. (1993). Razonamiento y construcción de valores en el aula. *Infancia y Aprendizaje*, *64*, 73-94.

DEBESSE, M. (1973). Défi aux Sciences de l'Éducation? In *Actes du VIe Congrès International des Sciences de l'Éducation: L'apport des Sciences Fondamentales aux Sciences de l'Éducation* (tome 2, pp. 70-78). Paris: E. P. I.

DEBESSE, M., et MIALARET, G. (1969). *Traité des sciences pédagogiques*. Paris: Presses Universitaires de France.

DEL BAYLE, J.-L. L. (1991). *Introduction aux méthodes des sciences sociales*. Toulouse: Privat.

DEVEY, J. (1894). *The moral and historical works of Lord Bacon's*. London: George Bell & Sons.

DEWEY, J. (s. d.). *The logic: the theory of inquiry*. New York: Holt, Rinhart and Winston.

DEWEY, J. (1977). *Experience and education*. New York: Collier Books.

DIRECÇÃO-GERAL DO ENSINO SECUNDÁRIO. (1977). *Programa preliminar das Escolas Superiores de Educação*. Lisboa: D.G.E.S.

DOMINGOS, A. M., NEVES, I. P., et GALHARDO, L. (1981). *Uma forma de estruturar o ensino e a aprendizagem*. Lisboa: Horizonte.

DOTTRENS, R. (1975). *O Ensino individualizado*. Porto: Civilização.

DUMONT, J.-L. (1990). La praxéologie: Quelle science pour quelles pratiques dans le domaine de la formation? In *Colloque International Francophone: Les nouvelles formes de la recherche en Sciences de l'Éducation au regard d'une Europe à devenir* (pp. 43-46). Alençon: AIPELF-AFIRSE.

DURAND, G. (1982). *Os grandes textos da sociologia moderna. Espaço da sociologia*. Lisboa: Edições 70.

DURÃO, P., S. J. (1956). *Santo Inácio de Loiola*. Porto: Livraria Apostolado da Imprensa.

DÜRKHEIM, E. (1992). (1ère édition 1937). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris: Presses Universitaires de France.

DÜRKHEIM, E. (1993) (1ère éd. 1922). *Éducation et sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France.

E

EINSTEIN, A. (1956). *La relativité*. Paris: Gauthiers-Villars.

EISNER, E. W. (1979). *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan Publishing.

ENGLANDER, J.-L. (1990). *Pour l'incertain. L'apport de Popper à Marx*. Paris: Syllepse, Périscope, Archipel Transéditions.

EPSTEIN, I. et al. (1973). *Cibernética e comunicação*. São Paulo: Cultrix.

ERIKSON, E. H. (1956). The problem of ego identity. *Journal American Psychoanalysis, 4*, 56-112.

ERIKSON, E. H. (1976). *Adolescence et crise: la quête de l'identité*. Paris: Flammarion.

ERIKSON, E. H. (1982). *The life cycle completed*. New York: Norton.

ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (1981). *Modelos didácticos*. Barcelona: OIKOS-TAU.

ESE de CASTELO BRANCO. (s. d.). *As Escolas Superiores de Educação e o perfil dos professores para a faixa etária dos 3 aos 11/12 anos de idade*. Castelo Branco: ESE.

ESE de VISEU. (1982). *Formação inicial dos professores do ensino básico*. Viseu: ESE.

ESPINOSA, F., et GUERRA, M. L. (s. d.). *História. Idade moderna. Idade contemporânea, 5º ano*. Porto: Porto Editora.

ESTEVE, J. M. (1991). Mudanças sociais e função docente. In A. NÓVOA (Org.). *Profissão professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.

ESTEVE, J. M. (1991). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher.

ESTEVES, M. (1991). Perspectivas da formação contínua de professores em Portugal. In SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (Éd.),*Ciências de Educação em Portugal. Situação actual e Perspectivas* (pp. 596-573). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

ESTRELA, A., et ESTRELA, M. T. (1977). *Perspectivas actuais sobre a formação de professores*. Lisboa: Editorial Estampa.

ESTRELA, A., et ESTRELA, M. T. (1978). *A técnica dos incidentes críticos*. Lisboa: Editorial Estampa.

ESTRELA, A., et ESTRELA, M. T. (1981). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Horizonte.

ESTRELA, M. T. (1986). *Une étude sur l'indiscipline en classe*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

ESTRELA, M. T. (1991). Deontologia e formação moral dos professores. In SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (Éd.), *Ciências de Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas* (pp. 581-591). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

ESTRELA, M. T. (1992). En défense de la pédagogie en tant que science. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 99-105.

EVANS, R. I. (1979). *Carl Rogers: o homem e suas ideias*. São Paulo: Martins Fontes.

F

FABRE, A. (1972). *L'école active expérimentale*. Paris: Presses Universitaires de France.

FABRE, M. (1992). *Du plan au(x) projet(s). évaluation d'une action innovante en formation des maîtres: Le cas de l'EN de la Manche (1990-91)*. (Documents du C. E. R. S. E. nº 56). Caen: Université de Caen, Centre d'Études et de Recherches en Sciences de l'Éducation.

FASTINGER, K. (1956). *Les méthodes de recherche dans les sciences sociales*. (1er et 2e vols.). Paris: Presses Universitaires de France.

FAUQUET, M., et STRASFOGEL, S. (1972). *L'audio-visuel au service de la formation des enseignants*. Paris: Delagrave.

FAURE, E. (coord). (1981). *Aprender a Ser*. Lisboa: Livraria Bertrand.

FAVRET-SAADA, J. (1977). *Les mots, la mort, les sorts*. Paris: Gallimard.

FERNANDES, D., et BRANCO, I. (1990). Conceitos básicos em avaliação de programas educativos. *Inovação, 3* (4), 9-18.

FERNANDES, R. (s. d.). *João de Barros: educador republicano*. Lisboa: Horizonte.

FERNANDES, R. (1981). Ensino Básico. In M. SILVA et M. I. TAMEN (Éds.), *Sistema de ensino em Portugal* (pp. 167-190). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

FERNANDES, R. (1985). *Bernardino Machado e os problemas da instrução pública.* Lisboa: Livros Horizonte.

FERREIRA, A. (introd.) et MARINHO, M. J. (1980). *Antologia de Textos da "Questão Coimbrã".* Lisboa: Moraes.

FERRY, G. (1968). Les communications dans la classe: étude des communications entre les élèves et un professeur dans une classe de sixième. *Bulletin de Psychologie, 1-2,* 81-95.

FERRY, G. (1983). *Le trajet de la formation.* Paris: Dunod.

FERRY, G. (1983). *Le trajet de la formation: les enseignants entre la théorie et la pratique.* Paris: Dunod.

FILLOUX, J. (1974). *Du contrat pédagogique.* Paris: Dunod.

FILLOUX, J.-C. (1990). Quelques considérations sur la recherche en éducation. In *Colloque International Francophone: Les nouvelles formes de la recherche en Sciences de l'Éducation au regard d'une Europe à devenir* (pp. 46-49). Alençon: AIPELF-AFIRSE.

FLANDERS, N. A. (1960). *Teacher influence, pupil attitudes and achievement. Studies in interactions analysis.* Minneapolis: University of Minnesota.

FLANDERS, N. A. (1977). *Analisis de la interaccion didáctica.* Salamanca: Anaya/2.

FORMOSINHO, J. (1987). Fundamentos psicológicos para um modelo desenvolvimentista de formação de professores. *Psicologia, V* (3), 247-258.

FORMOSINHO, J. (1990). Concepções de escola na reforma educativa. In SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (Éd.), *Ciências de Educação em Portugal. Situação actual e Perspectivas* (pp. 31-51). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

FORMOSINHO, J. O. (1992). A Formação de Professores para a Formação Pessoal e Social: Relato de uma Experiência de Ensino. In SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (Éd.), *Ciências de Educação em Portugal: Formação pessoal e social* (pp. 151-163). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

FOUQUERAY, H. (1910-1915). *Histoire de la Compagnie de Jésus en France des origines à la suppression.* (tome 2). Paris: Picard et Fils.

FOX, D. J. (1981). *El processo de investigación en educación.* Pamplona: Universidad de Navarra.

FRAGNIÈRE, G. (1975). *L'éducation créatrice*. Paris-Bruxelles: Elsevier, Sequoia.

FRANCA, L. S.J. (1952). *O método pedagógico dos Jesuítas*. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora.

FRANÇA, J. A. (1988). *Une ville des lumières. La Lisboa de Pombal.* Lisboa-Paris: Fondation Calouste Gulbenkian, Centre Culturel Portugais.

FREDERICK, A. D. (1987). *Currículo e contexto sócio-cultural*. São Paulo: McGraw-Hill.

FREIRE, P. (1975). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.

FREITAS, A. A., et VIEIRA, G. F. (1981). *Madeira: investigação bibliográfica* (3 vols.). Funchal: DRAC, Centro de Apoio de Ciências Históricas.

FREITAS, A. A., et VIEIRA, G. F. (1984). *Madeira: investigação bibliográfica, catálogo por assuntos* (3 vols.). Funchal: Centro de Apoio de Ciências Históricas, DRAC.

FREUD, S. (1933). *The interpretations of dreams*. New York: MacMillan.

FREUD, S. (1938). *The basic writings of Sigmund Freud*. New York: Modern Library.

FREUD, S. (1962). *Trois essais sur la théorie de la sexualité.* Paris: Gallimard.

FRUTUOSO, G. (1873). *Saudades da terra. Livro II (História das Ilhas do Porto Santo, Madeira e Selvagens).* Funchal: Tipografia Funchalense. (manuscrit du XVIe siècle, annoté par Álvaro Rodrigues de Azevedo).

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN. (1990). *Projecto Alcácer*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

FURTER, P. (1983). *Les espaces de la formation. Essais de microcomparaison et de microplanification.* Lausanne: Presses polytechniques romandes.

FURTER, P. (1983). *Les espaces de la formation. essais de microcomparison et de microplanification.* Lausanne: Presses polytechniques romandes.

G

GAGE, N. L. (Éd.). (1963). *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally.

GAGE, N. L. (1963). *Handbook of research on teaching*. Chicago: The American Educational Research Association.

GAGNÉ, R. M. (1975). *Como se realiza a aprendizagem*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.

GAGNÉ, R. M., et BRIGGS, L. J. (1976). *La planificacion de la enseñanza: sus principios*. Mexico: Trillas.

GAGNON, R. (1990). L'analyse de ma pratique d'enseignement et la recherche-action. In *Actes du Colloque International de l'AIPELF: La méthodologie de la recherche en éducation* (1er. vol., pp. 167-197). Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

GAL, R. (1976). *História da educação*. Lisboa: Vega Universidade.

GALIMARD, P. (1970). *A criança dos 6 aos 15 anos*. Lisboa: Moraes.

GALLOWAY, C. (1969). A model of teacher nonverbal communication. *Classroom Interaction Newsletter, 4,* 12-21.

GALLOWAY, C. (1981). *Psicologia da aprendizagem e do ensino*. São Paulo: Editora Cultrix.

GARFINKEL, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. New Jersey: Prentice-Hall.

GAUQUELIN, M., et GAUQUELIN, F. (dir. scient.). (1978) *Dicionário de Psicologia*. Lisboa: Verbo.

GEP/ME. (1988). *Perfil cultural desejável do diplomado do ensino secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.

GHIGLIONE, R., et MATALON, B. (1993). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

GILBERT, R. (1976). *As ideias actuais em pedagogia*. Lisboa: Moraes.

GILES, T. R. (1979). *Crítica fenomenológica da psicologia experimental em Merleau-Ponty*. Petrópolis: Editora Vozes.

GILES, T. R. (1987). *História da educação*. São Paulo: E. P. U./E. D. U. S. P.

GILGEN, A. R. (1975) *Psicologia científica contemporânea*. São Paulo: E. P. U./E. D. U. S. P.

GIMENO SACRISTAN, J. (1981). *Teoria de la enseñanza y desarrollo del curriculo*. Salamanca: Anaya 2.

GIMENO SACRISTAN, J. (1985). *La pedagogia por objetivos: obsesión por la eficiencia.* Madrid: Ediciones Morata.

GIMENO, J. B., et IBANEZ, R. M. (1982). *A formação do professorado de educação primária e secundária.* Lisboa: UNESCO.

GLASSBERG, S., et SPRINTHALL, N. A. (1980). Student teaching: a developmental approach. *Journal of Teacher Education, XXXI* (2), 31-38.

GOBLE, N. M., et PORTER, J. F. (1977). *L'évolution du rôle du maître: perspectives internationales*. Lausanne: UNESCO.

GOMES, J. F. (1979). Escolas normais para habilitação de professores primários criadas no séc. XIX. *Revista Portuguesa de Pedagogia, XIII*, 117-216.

GOMES, J. F. (1982). *O Marquês de Pombal e as reformas do ensino*. Coimbra: Livraria Almedina.

GOMES, J. F. (1984). *Estudos de História e de Pedagogia.* Coimbra: Livraria Almedina.

GOMES, J. F. (1985). *Relatórios do Conselho Superior de Instrução Pública (1844-1859)*. Coimbra: Universidade de Coimbra. Centro de Psicopedagogia.

GOMES, J. F. (1986). *Novos estudos de História e de Pedagogia.* Coimbra: Livraria Almedina.

GOMES, J. F. (1991). O "Ratio Studiorum" da Companhia de Jesus. *Revista Portuguesa de Pedagogia, XXV-II*, 131-154.

GOMES, J. F. (1992). Luís António Verney e as reformas pombalinas do ensino. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *XXVI-I*, 101-124.

GONÇALVES, Ó. F. (1986). Contribuições para uma perspectiva cognitivista na formação de professores. *Jornal de Psicologia, 5* (1), 21-25.

GOODLAD, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice.* New York: McGraw-Hill.

GRÁCIO, R. (1973). *Os professores e a reforma do ensino*. Lisboa: Horizonte.

GRANGER, G. et NEGRE, R. (1988). Pratique de la Méthode Systémique dans une Situation de Formation de Formateurs en Écologie. In *Actes du Colloque de l'ARCUFEF*: *Recherche-Formation-Terrain* (pp. 49-60). Strasbourg: Assemblée des Responsables des Centres Universitaires de Formation des Enseignants et des Formateurs.

GRONLUND, N. E. (s. d.). *A instrução individualizada na escola*. São Paulo: Pioneira.

GUGLIELMI, J. (1993). Le temps du projet, le temps d'un projet: l'enseignant et sa formation - 1982-1992. In *Colloque de Caen: Temps, Éducation, Sociétés* (pp. 133-140). Caen: AFIRSE.

GUIGOU, J. (1983). Implications et destins des implications. *Pour, 88,* 69-74.

GUSDORF, G. (1978). *Professores para quê?* Lisboa: Moraes.

H

HAMELIN, O. (1962). *Essai sur les éléments principaux de la représentation.* Paris: Presses Universitaires de France.

HAMELINE, D. (1988). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue.* Paris: Les Éditions ESF-Entreprise Moderne d'Édition.

HAMELINE, D., et DARDELIN, M.-J. (1977). *La liberté d'apprendre*. Paris: Éditions Ouvrières.

HARROW, A. J. (1972). *A taxonomy of the psychomotor domain*. New York: David McKay Co., Inc.

HAVELOCK, M. C. (1973). *Training for change agents: a guide to the design of training programs in education and other fields*. Michigan: Ann Arbor, Centre for Research on Utilization of Scientific Knowledge.

HEIDEGGER, M. (1962). *Carta sobre o humanismo*. Lisboa: Guimarães Editora.

HEIDEGGER, M. (1992). *Qu'appelle-t-on penser?* Paris: Presses Universitaires de France.

HEINEMANN, F. (1979). *A filosofia do séc. XX*. Lisboa: Fundação Calouste Guibenkian.

HEMPEL, C. (1972). *Éléments d'Épistémologie*. Paris: Armand Colin.

HESS, R. (1975). *La socianalyse*. Paris: Éditions Universitaires.

HESS, R. (1983). L'analyse de l'implication dans les pratiques sociales. *Pour, 88,* 6-9.

HILGARD, E. R. (1975) *Teorias da aprendizagem.* São Paulo: E.P.U./E.D.U.S.P.

HUBERMAN, A. M., et MILES, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck Université.

Ces objectifs visaient des niveaux élévés de pensée et de réflexion de la part du formateur. L'analyse de ses représentations, la confrontation entre ses expectatives et ses résultats, la communication de ses plans de leçon aux collègues ont déterminé une attitude de réflexion dans l'action et sur l'action. J. Dewey différenciait déjà entre l'acte humain réfléchi et l'acte qui appartenait à la catégorie de la routine et de l'habitude.[488] L'équipe de formateurs a voulu aussi déclencher chez les élèves-maîtres une démarche de réflexion, d'évaluation et d'auto-évaluation des pratiques pédagogiques menées par les uns et les autres. Nous pensons que cette attitude de réflexion en participation (dans la ligne du praticien qui se libère par la réflexion, c'est-à-dire, du "praticien réfléchi" de K. Zeichner)[489] a valorisé la personne de l'éducateur (formateur ou élève-maître), en le considérant libre et responsable dans sa prise de décision concernant sa pratique. Cette attitude a, donc, joué un rôle émancipateur de la personne du praticien.

En effet, le formateur n'était pas le consommateur qui avalait automatiquement tout ce qui lui était proposé. Il a activement participé à la formulation des objectifs spécifiques du Projet et à la clarification des rôles de chacun. Il a construit ou reconstruit le Programme de sa discipline, de façon consciente. Il a participé à la construction de sa théorie elle-même. L'opérationnalisation du concept de "dimension personnelle" en tant que profil d'enseignant a émergé de la participation du formateur dans le débat des programmes, des plans et des pratiques d'enseignement et de la réflexion sur les références légales et scientifiques. Comment serait-il possible de faire la lecture des implications théoriques sur la pratique sans une participation significative? Le formateur a participé à l'expérimentation d'une "nouvelle" stratégie de formation d'enseignants, basée sur la formation personnelle de ses élèves-maîtres. Il s'agit donc d'une participation.

En ce qui concerne les élèves-maîtres auxquels s'adressait l'expérience de formation, ils ont été amenés à définir eux-mêmes leur problématique de formation, à expliciter leurs attentes, à clarifier leurs besoins de formation, à suggérer des méthodologies de travail, à participer à la définition de modalités et de critères d'évaluation. On est également parti du principe qu'eux aussi n'assimilaient pas littéralement tout ce qui leur était présenté par les formateurs. Le savoir-être, les savoirs scientifique et pédagogique étaient une question d'interprétation humaine. Il fallait les adapter aux structures personnelles en transformation permanente. Au contraire des modèles traditionnels de reproduction et de répétition d'une pratique

488 Cf. DEWEY, J. (1977).

489 ZEICHNER, K. M. (1993).

HUBERT, R. (1970). *Tratado de pedagogia general.* Buenos Aires: El Ateneo.

HUMMEL, L. (1977). *L'éducation d'aujourd'hui face au monde de demain.* Paris: UNESCO.

HUNT, D. E., et JOYCE, B. R. (1967). Teacher trainee personality and initial teaching style. *American Educational Research Journal, 4,* 253-255.

HUNT, D., et SULLIVAN, E. (1974). *Between psychology and education.* New York: Dryden.

HUSSERL, E. (1966). *Méditations cartésiennes.* Paris: Hermann. Éditeurs des sciences et des arts.

HUSSERL, E. (1980). *Méditations cartésiennes: introduction à la phénoménologie.* Paris: Presses Universitaires de France.

HUSSERL, E. (1989). *La philosophie comme science rigoureuse.* Paris: Presses Universitaires de France.

HUSSERL, E. (1993). *La phénoménologie et les fondements des sciences.* Paris: Presses Universitaires de France.

I

ILLICH, I. (1976). *A escola e a repressão dos nossos filhos.* Mem Martins: Publicações Europa-América.

ILLICH, I. (1979). *Sociedade sem escolas.* Petrópolis: Edições Vozes.

INÁCIO DE LOYOLA. Traduction de Joaquim Mendes Abranches. (1975). *Constituições da Companhia de Jesus.* Lisboa: Caminho.

INÁCIO DE LOYOLA. Traduction de Vital Dias Pereira. (1983). *Exercícios Espirituais.* Porto: Livraria A. I.

J

JESUS, S. N. (1991). Relação pedagógica: processos de categorização e factores de influência: *Psychologica, 5,* 65-73.

JESUS, S. N. (1992). Expectativas de realização na profissão docente: construção da escala E. R. P. de Jesus. *Psychologica, 7,* 65-84.

JESUS, S. N. (1993). *Formação educacional de futuros professores: contributo para a clarificação da sua utilidade*. Coimbra: Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Journaux:

A Aurora Literária. Publicação quinzenal dos alunos do liceu do Funchal. (1868).

Alma Académica. Semanário dos Estudantes do lyceu. (1906).

Comércio do Funchal. (1901). (1911). (1936). ((1937). (1943). (1950). (1960). (1961). (1961). (1974). (1975).

Diário da Madeira. (1974). (1975).

Diário de Notícias da Madeira. (1936).

Eco do Funchal. (1943).

O Jornal. (1943).

O Radical. (1910). (1912).

República Portuguesa. (1910).

Voz do Povo. (1911).

JOYCE, B., et WEIL, M. (1972). *Models of teaching*. New Jersey: Prentice-Hall.

JUNG, C. G. (1916). *Psychology of the unconscious*. New York: Moffat, Yard.

JUNG, C. G. (1923). *Modern man in search of a soul*. London: Kegan Paul.

K

KAMII, C. (s. d.). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.

KANT, E. (1985). *Crítica da razão pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

KELLY, A. V. (1980). *O currículo: teoria e prática*. São Paulo: Harbra.

KELLY, P. J. (1973). *L'évaluation de l'innovation pratiquée à l'école en matière de programmes: quelques questions à discuter. Doc. 6 pour le Séminaire du C.E.R.I. sur l'innovation pratiquée à l'école en matière de programmes*. Paris: O.C.D.E.

KOFFKA, K. (1931). *The growth of the mind*. New York: Harcourt, Brace.

KOFFKA, K. (1935). *Principles of Gestalt Psychology*. New York: Harcourt, Brace.

KOHLBERG, L. (Éd.). (1984). *Essays on moral development. Vol. II.* New York: Harper and Row.

KOHLBERG, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In D. GOSLIN (Éd.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 148-233). New York: Rand McNally.

KOHLBERG, L. (1987). Democratic moral education. *Psicologia, 5* (3), 335-342.

KÖHLER, W. (1925). *The mentality of apes*. New York: Harcourt, Brace.

KÖHLER, W. (1929). *Gestalt Psychology*. New York: Liveright.

KRATHWOHL, D. R. (1964). *Taxonomy of educational objectives: Handbook II. Affective domain.* New York: David McKay Co., Inc.

KRECH, D., et CRUTCHFIELD, R. (1980). *Elementos de psicologia.* São Paulo: Pioneira.

KUHN, T. S. (1983). *La structure des révolutions scientifiques.* Paris: Flammarion.

KYRIACOU, C., et CHENG, H. (1993). Student teachers' attitudes towards the humanistic approach to teaching and learning in schools. *European Journal of Teacher Education. Journal of ATEE, 16* (2), 163-168.

L

LANDSHEERE, G. (1976). *Avaliação contínua e exames: noções de docimologia*. Coimbra: Livraria Almedina.

LANDSHEERE, G. (1977). *Como enseñan los profesores: análisis de las interacciones verbales en clase*. Madrid: Santillana.

LANDSHEERE, G. (1978). *A formação dos docentes amanhã*. Lisboa: Moraes.

LANDSHEERE, G. (1982). *La recherche expérimentale en éducation.* Lausanne: Delachaux et Niestlé.

LANDSHEERE, G. (1990). Sur l'épistémologie de la recherche en éducation. In *Actes du Colloque International de l'AIPELF: La méthodologie de la recherche en éducation* (1er. vol., pp. 45-58). Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

LANGLOIS, A. (1988). Les implications du lien formation-formé. In *Actes du Colloque de l'ARCUFEF: Recherche-Formation-Terrain* (pp. 115-126). Strasbourg: Assemblée des Responsables des Centres Universitaires de Formation des Enseignants et des Formateurs.

LAPASSADE, G. (1983). Implication culturelle et intervention. *Pour, 88,* 66-68.

LAPASSADE, G. (1991). *L'ethnosociologie.* Paris: Méridiens Klincksieck.

LAPASSADE, G., et LOURAU, R. (1974). *Clefs pour la sociologie.* Paris: Seghers.

LAVENU, D. (1989). *Éléments de méthodologie de l'observation.* (Documents du C. E. R. S. E. n° 40). Caen: Université de Caen, Centre d'Études et de Recherches en Sciences de l'Éducation.

LAWTON, D. (1973). *Social change, educational theory and curriculum planning.* London: University of London Press.

LE GRAND, J.-L. (1992). Méthodologie et épistémologie de la recherche. Épistémologie et implications: vers une heuristique implicationnelle. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle,* 61-74.

LEDOUX, Y. (1981-83). Théorie critique et recherche-action: l'héritage habermassien. *Revue de l'Institut de Sociologie,* 623-635.

LEFEBVRE, B. (1990). La recherche qualitative et l'analyse de contenu en sciences de l'éducation. In *Actes du Colloque International de l'AIPELF: La méthodologie de la recherche en éducation* (1er. vol., pp. 79-88). Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

LEITE, C., et SILVA, D. F. (1991). O desenvolvimento curricular no quadro das ciências da educação - génese e estatuto. In SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (Éd.), *Ciências de Educação em Portugal. Situação actual e Perspectivas* (pp. 325-335). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

LEITE, J. D. (1947). *Descobrimento da Ilha da Madeira e Discurso da Vida e Feitos dos Capitães da Dita Ilha.* Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Instituto de Estudos Históricos Dr. A. de Vasconcelos (text du XVIe siècle annoté par João Franco Machado).

LEMOS, V. V. (1988). *O critério do sucesso: técnicas de avaliação da aprendizagem.* Lisboa: Texto Editora.

LENS, W., et DECRUYENAERE, M. (s. d.). *Motivation and de-motivation in Sscondary education: Ssudent characteristics*. Louvain: University of Louvain. Department of Psychology.

LEWIN, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill.

LEWIN, K. (1936). *Principles of topological psychology*. New York: McGraw-Hill.

LEWIN, K. (1948). *Resolving social conflicts*. New York: Harper and Row.

LIMA, L. O. (1984). *A construção do homem segundo Piaget*. São Paulo: Summus Editorial.

LINARD, M. (1973). Feedback, vidéoscopie et formation d'enseignants. In *Actes du VIe Congrès International des Sciences de l'Éducation: L'apport des Sciences Fondamentales aux Sciences de l'Éducation* (tome 2, pp. 191-195). Paris: E. P. I.

LINDGREN, H. C. *Psicologia na sala de aula: o aluno e o processo de aprendizagem*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.

LIPMAN, M. (1986). Some thoughts on the foundations of reflective education. In J. B. BARON, et R. J. STERNBERG. (Éds.). *Teaching thinking skills: theory and practice* (pp. 151-1619 New York: Freeman.

LIPOVETSKY, G. (1987). *A era do vazio*. Lisboa: Relógio d'Àgua.

LITTLEJOHN, S. W. (1982). *Fundamentos teóricos da comunicação humana*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

LOBROT, M. (1974). *Animação não-directiva de grupos*. Lisboa: Moraes.

LOPES DA SILVA, M. I. (1986). *La perspective interactionniste - une théorie de l'action: organisation de quelques notes bibliographiques d'auteurs anglo-saxons*. (Documents du C. E. R. S. E. n° 11). Caen: Université de Caen, Centre d'Études et de Recherches en Sciences de l'Éducation.

LOPES DA SILVA, M. I. (1993). *De l'éducation des enfants à la formation des adultes. Vers une méthodologie de la recherche-action*. Thèse de doctorat. Caen: CERSE.

LOPES, A. (1991). O professor e a investigação educacional. In SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (Éd.),*Ciências de Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas* (pp. 609-616). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

LOURAU, R. (1983). Quelques approches de l'implication: génèse du concept d'implication. *Pour, 88,* 14-18.

LOURENÇO, O. M. (1981). Aprendizagem social: uma nova visão do desenvolvimento e da aprendizagem. *Aprendizagem?Desenvolvimento, 1,* 55-60.

M

MACEDO, H. V. (1954). *O problema do analfabetismo. Exposição feita por S. Excia. o Subsecretário de Estado da Ed. Nacional, Dr. Henrique Veiga de Macedo, na Conferência de Imprensa e Rádio, realizada no Ministério da Ed. Nacional em 4 e 5 de Nov. 1953. Plano de Educação Popular.* VII. (Série A- nº 5). Campanha Nacional de Educação de Adultos.

MACEDO, H. V. (1955). *Na Segunda Fase do Plano de Educação Popular. Discurso proferido por SS. Excias o Ministro e o Subsecretário de Estado da Educação Nacional. Plano de Educação Popular.* XLI. (Série A- nº11). Campanha Nacional de Educação de Adultos.

MACEDO, H. V. (1955). *O problema do Analfabetismo na Madeira. Discursos proferidos por Dr. Henrique Veiga de Macedo no decurso da sua Viagem de Estudo à Ilha da Madeira. Plano de Educação Popular.* XIX. (Série A- nº 10). Campanha Nacional de Educação de Adultos.

MAGER, R. F. (1976). *A formulação de objectivos de ensino*. Porto Alegre: Globo.

MAGER, R. F. (1977). *Medindo os objectivos de ensino*. Porto Alegre: Globo.

MAGER, R. F. (1979). *Análise e problemas de desempenho*. Porto Alegre: Globo.

MAISONNEUVE, J. (1973). *Introduction à la psychosociologie*. Paris: Presses Universitaires de France.

MALINOWSKI, B. (1968). *Une théorie scientifique de la culture*. Paris: François Maspero.

MANIS, M. (1973). *Processos cognitivos*. São Paulo: Editora Herder.

MARC, E., et PICARD, D. *L'École de Palo Alto: communication, changement, thérapie*. Paris: Retz.

MARCELO, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ceac.

MARMOZ, . (1987). *Outils pour les Sciences de l'Éducation. Réformes et politiques éducatives. Notions de base.* (Documents du C. E. R. S. E. n° 23). Caen: Université de Caen, Centre d'Études et de Recherches en Sciences de l'Éducation.

MARMOZ, L. (1988). *Les sciences de l'éducation en France. Histoires et réalités.* Issy-les-Moulineaux: Éditions EAP.

MARMOZ, L. (1990). Recherche et formation des enseignants: ses conditions et contradictions. In *Actes du Colloque International de l'AIPELF: La méthodologie de la recherche en éducation* (1er. vol., pp. 197-208). Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

MARMOZ, L. (1990). Une recherche interdite? La recherche sur les politiques éducatives dans les pays d'économie libérale. In *Colloque International Francophone: Les nouvelles formes de la recherche en Sciences de l'Éducation au regard d'un Europe à devenir* (pp. 305-310). Alençon: AIPELF-AFIRSE.

MARMOZ, L. (1992). La recherche-action, recherche interlope. *Les Sciences de l'Éducation, 3-4*, 143-150.

MARQUES, A. H. O. (s. d.). *História de Portugal: desde os tempos mais antigos até ao Governo do Sr. Pinheiro de Azevedo*. Lisboa: Palas Editores.

MARQUES, R. (1985). *Modelos de ensino para a escola básica*. Lisboa: Horizonte.

MARQUES, R. (1990). A educação para os valores no ensino básico: resultados parciais de uma análise dos currículos. In J. TAVARES et A. MOREIRA. (Éds.). *Desenvolvimento, aprendizagem, currículo e supervisão* (pp. 151-159). Aveiro: Universidade de Aveiro.

MARROU, H.-I. (1969). *História da educação na Antiguidade*. São Paulo: Herder.

MARTINS, A. C. (1991). Formação contínua de professores: problemática e perspectivas. In SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (Éd.),*Ciências de Educação em Portugal. Situação actual e Perspectivas* (pp. 559-568). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

MARTINS, I. D. F. (1986). *Bibliografia do humanismo em Portugal no séc. XVI*. Coimbra: INIC et Universidade de Coimbra. Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos da Universidade de Coimbra.

MARTINS, O. (1981). *Portugal contemporâneo*. (2 vols.). Porto: Lello & Irmãos.

MASLOW, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.

MASLOW, A. H. (1972). (1ère édition 1968). *Vers une psychologie de l'être.* Paris: Fayard.

MASSONAT, J., et PIOLAT, M. (1973). Sur l'observation de classes comme exercice de formation pédagogique. In *Actes du VIe Congrès International des Sciences de l'Éducation: L'apport des Sciences Fondamentales aux Sciences de l'Éducation* (tome 2, pp. 177-182). Paris: E. P. I.

MATALON, B. (1988). *Décrire, expliquer, prévoir: démarches expérimentales et terrain*. Paris: Armand Colin.

MAYER, R. E. (1981). *Cognição e aprendizagem humana.* São Paulo: Editora Cultrix.

McKIBBEN, M., et JOYCE, B. (1981). Psychological states and staff development. *Theory into Practice, 19,* 248-255.

McNERGNEY, R. F., et CARRIER, C. A. (1981). *Teacher development*. New York/London: MacMillan Publishing/ Collier MacMillan Publisher.

MEAD, G. H. (1963). *L'esprit, le soi et la société.* Paris: Presses Universitaires de France.

MEDLEY, D. M., et MITZEL, H. E. (1958). Technique for measuring classroom behavior. *Journal of Educational Psychology, 49* (2), 86-92.

MELO, A. (1981). Educação de adultos: conceitos e práticas. In M. SILVA et M. I. TAMEN (Eds.), *Sistema de ensino em Portugal* (pp. 355-384). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

MELO, L. S. (1972). *Tombo 1º do Registo Geral da Câmara Municipal do Funchal. 1º parte. Série documental I.* Arquivo Histórico da Madeira (vol. XV). Funchal: Boletim do Arquivo Distrital do Funchal.

MELO, L. S. (1990). *Tombo 1º do Registo Geral da Câmara Municipal do Funchal. 2ª parte.* Arquivo Histórico da Madeira (vol. XIX). Funchal: Secretaria Regional do Turismo, Cultura e Emigração. DRAC..

MELO, L. S., et FARROW, S. E. (1983). *Impressões da Madeira antiga.* Funchal: Livraria Inglesa-Pátio.

MENDES, N. (s. d.). *A ti, Professor, eu acuso!* Lisboa: Básica Editora.

MENEZES, I., et CAMPOS, B. P. (1991). Os valores do professor. In SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (Éd.),*Ciências de Educação em Portugal. Situação actual e Perspectivas* (pp. 633-644). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

MENGAL, P. (1979). *Statistique descriptive.* Berne: Peter Lang.

MERLEAU-PONTY, M. (1945). *Fenomenologia da percepção*. Petrópolis: Vozes.

MERLEAU-PONTY, M. (1987). *Signes*. Paris: Gallimard.

MIALARET, G. (dir.). (1971). *Educação nova e mundo moderno*. Lisboa: Arcádia.

MIALARET, G. (1973). Exposé d'introduction aux travaux du congrès. In *Actes du VIe Congrès International des Sciences de l'Éducation: L'apport des Sciences Fondamentales aux Sciences de l'Éducation* (tome 2, pp. 22-29). Paris: E.P.I.

MIALARET, G. (1977). *La formation des enseignants*. Paris: Presses Universitaires de France.

MIALARET, G. (1990). Les problèmes actuels de la recherche en éducation. In *Actes du Colloque International de l'AIPELF: La méthodologie de la recherche en éducation* (1er. vol., pp. 11-24). Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

MIALARET, G. (1991). *Pédagogie générale*. Paris: Presses Universitaires de France.

MIALARET, G. (1991). *Statistiques appliquées aux sciences humaines*. Paris: Presses Universitaires de France.

MIALARET, G. (1992). Place et rôle de la recherche en éducation dans la formation des enseignants.*European Journal of Teacher Education. Journal of ATEE. 15* (3). Oxford: Carfax. 33-44.

MINDER, M. (1986). *Didáctica funcional*. Coimbra: Coimbra Editora

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1988). *Perfil cultural desejável do Diplomado do ensino secundário*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.

MIQUEL, P.-A. (1991). *Épistémologie des sciences humaines*. Poitiers: Nathan.

MÓNICA, M. F. (1978). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Editorial Presença/Gabinete de Investigações Sociais.

MONOD, J. (1970). *Le hasard et la nécessité*. Paris: Seuil.

MONTEIRO, A. R. (1975). *Educação, acto político*. Porto: Edições O Professor.

MORALES VALLEJO, P. (1979). *Manual de avaliação escolar*. Coimbra: Livraria Almedina.

MORIN, A. (1987). *La Recherche-action en éducation: de la pratique à la théorie*. Montréal: Université de Montréal.

MORIN, E. (1973). *Le paradigme perdu: la nature humaine*. Paris: Seuil.

MORIN, E. (1988). *L'esprit du temps*. Paris: Grasset.

MORIN, E. (1990). *Science avec conscience*. Paris: Fayard.

MORIN, E. (1992). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF Éditeur.

MORUJÃO, A. F. (1985). Préface de la traduction portugaise. In E. KANT, *Crítica da razão pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

MOUNIER, E. (1976). *O personalismo*. Lisboa: Moraes.

MUCCHIELLI, R. (1981). *A formação de adultos*. São Paulo: Martins Fontes.

MUNÍCIO, P. (1978). *Como realizar a avaliação contínua*. Coimbra: Livraria Almedina.

MUSSEN, P. H. (Éd.). (1977). *Carmichael manual de psicologia da criança. Vol 4: Desenvolvimento cognitivo I*. São Paulo: E.P.U./E.D.U.P.S.

N

NELSON, C. H. (1976). *Medição e avaliação na aula*. Coimbra: Livraria Almedina.

NEPOMUCENO, R. (1994). *As crises de subsistência na História da Madeira*. Lisboa: Caminho.

NERICI, I. G. (1980). *Didáctica geral dinâmica*. São Paulo: Atlas.

NICKERSON, R. S. (1986). Why teach thinking? In J. B. BARON et R. J. STERNBERG (Éds.), *Teaching thinking skills: theory and practice* (27-38). New York: W. H. Freeman.

NICOLAS, G. (1993). *Instituteurs entre politique et réligion. La première génération de normaliens en Bretagne au 19e siècle*. Rennes: Éditions Apogée.

NISBET, J. D., et ENTWISTLE, N. J. (1980). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: OIKOS-TAUS.

NOVACKI, T. (1973). Les postulats de recherches de la pédagogie cybernétique. In *Actes du VIe Congrès International des Sciences de l'Éducation:*

L'apport des Sciences Fondamentales aux Sciences de l'Éducation (tome 2, pp. 250-265). Paris: E. P. I.

NOVINSKY, A. (1989). Inquisição e heresias na ilha da Madeira. In *Actas do I Colóquio Internacional de História da Madeira* (vol. I). (pp. 743-763). Funchal: Governo Regional da Madeira. Secretaria Regional do Turismo, Cultura e Emigração. D.R.A.C.

NÓVOA, A. (Org.). (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote/Instituto de Inovação Educacional.

NÓVOA, A. (1985). Jornal mensal de educação: publicada há 150 anos a primeira revista pedagógica portuguesa. *O Jornal da Educação, 86,* 12-16.

NÓVOA, A. (1987). *Le temps des professeurs: analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle)* (vol. I et vol. II). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

NÓVOA, A. (1990). Histoires de vie et formation de formateurs. In *Actes du Colloque International de l'AIPELF: La méthodologie de la recherche en éducation* (1er. vol., pp. 285-298). Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

NÓVOA, A. (1991). O passado e o presente dos professores. In A. NÓVOA (Org.). *Profissão professor* (pp. 9-32). Porto: Porto Editora.

NÓVOA, A. (1991). Os professores: em busca de uma autonomia perdida? In SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (Éd.),*Ciências de Educação em Portugal. Situação actual e Perspectivas* (pp. 521-531). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

NÓVOA, A., et POPKEWITZ, T. S. (Orgs.). (1992). *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa.

NUTTIN, J. R. (avec la collaboration de LENS, W.). (1984). *Future time perspective and motivation*. Hillsdale: Erlbaum.

NUTTIN, J. R. (1972). *Psicanálise e personalidade: uma teoria dinâmica da personalidade normal dentro de uma concepção espiritualista do homem.* Rio de Janeiro: Agir.

NUTTIN, J. R. (1982). Le futur de la motivation et la motivation du futur. In P. FRAISSE (Éd.), *Psychologie de demain.* Paris: Presses Universitaires de France. 119-135.

NUTTIN, J. R. (1985). *Théorie de la motivation humaine: du besoin au projet d'action*. Paris: Presses Universitaires de France.

O

O.C.D.E. (1974). *L'enseignant face à l'innovation* (vol. I). Paris: O.C.D.E.

OLIVAL, F. (1989). A inquisição na Madeira: a visita de 1618. In *Actas do I Colóquio Internacional de História da Madeira* (vol. I). (pp. 764-815). Funchal: Governo Regional da Madeira. Secretaria Regional do Turismo, Cultura e Emigração. D.R.A.C.

OLIVEIRA, L. (1990). Supervisão e formação contínua de professores: algumas perspectivas actuais. In J. TAVARES et A. MOREIRA (Éds.), *Desenvolvimento, aprendizagem, currículo e supervisão.* Aveiro: Universidade de Aveiro. 205-217.

OLIVEIRA, M. L., et SANTIAGO, R. (1991). Formação contínua, desenvolvimento pessoal e mudanças na escola. In SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (Éd.),*Ciências de Educação em Portugal. Situação actual e Perspectivas* (pp. 575-580). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

ORTIGÃO, R. (1991). *Farpas escolhidas.* Porto: Ulisseia.

P

PATRÍCIO, M. F. (1987). *A formação de professores à luz da LBSE.* Lisboa: Texto Editora.

PATRÍCIO, M. F. (1990). *A escola cultural: horizonte decisivo da reforma educativa*. Lisboa: Texto Editora.

PEIXOTO, L. M., et MESQUITA, A. (1990). A auto-estima, o nível intelectual e o sucesso escolar. *Revista Portuguesa de Educação, 3* (2), 87-79.

PELICO FILHO, S. (1923). *História da instrução popular em Portugal.* Lisboa: "Lumen"/Empresa Internacional Editora.

PENTEADO, J. A. (1974). *Didáctica e prática de ensino.* São Paulo: Editora McGraw-Hill do Brasil.

PEREIRA DA COSTA, J. (1958). *Ambiente cultural da Madeira no século XVI: os Livros de Matrícula dos Ordenados em Ordens Menores e Sacras. 1538-1553* (vol. X). Funchal: Arquivo Histórico da Madeira.

PEREIRA, F. J. (1959). *Índices dos Documentos do séc. XV transcritos no Tombo Primeiro do Registo Geral da Câmara do Funchal*. Separata do Arquivo Histórico da Madeira. Funchal: Boletim do Arquivo Distrital do Funchal.

PEREIRA, F. J. (1990). *Documentos sobre a Madeira no século XVI existentes no Corpo Cronológico: análise documental. Vol. 1. Sumários*. Lisboa: Arquivo Nacional da Torre do Tombo.

PEREIRA, F. J. (1990). *Documentos sobre a Madeira no século XVI existentes no Corpo Cronológico: análise documental. Vol. II. Índices*. Lisboa: Arquivo Nacional da Torre do Tombo.

PEREIRA, Pe E. C. N. (1989). (1ère éd. 1940). *Ilhas de Zargo*. Funchal: Edição da Câmara Municipal do Funchal.

PERETTI, A. (1967). *Liberté et relations humaines ou l'inspiration non directive*. Paris: Éditions de l'Epi.

PERETTI, A. (1991). *Organiser des formations: former, organiser pour enseigner*. Paris: Hachette.

PERKINS, D. N. (1986). Thinking frames: an integrative perspective on teaching cognitive skills. In J. B. BARON et R. J. STERNBERG (Éds.), *Teaching thinking skills: theory and practice* (41-61). New York: Freeman.

PERRENOUD, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação, perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

PERRON, R. (1976). Réalités en psychologie: de l'objectalité à l'objectivité. Allocution présidentielle à la Société Française de Psychologie. Journées de Mai 1975. *Psychologie Française, Tome 21* (1-2), pp. 5-17.

PESTANA, E. A. (1970). *Ilha da Madeira*. Funchal: Edição da Câmara Municipal do Funchal.

PEYRONIE, H. (1986). *Antinomies des pratiques d'évaluation dans une institution de formation des maîtres: Approche historique et psychosociologique des pratiques d'évaluation dans une École Normale Française, de 1969 à 1985.* (Documents du C. E. R. S. E. nº 8). Caen: Université de Caen, Centre d'Études et de Recherches en Sciences de l'Éducation.

PIAGET, J. (1924). *Le jugement et le raisonnement*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

PIAGET, J. (1926). *La représentation du monde*. Paris: Alcan.

PIAGET, J. (1926). *language and thought of the child*. New York: Harcourt, Brace.

PIAGET, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant.* Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

PIAGET, J. (1946). *La formation du symbole chez l'enfant.* Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

PIAGET, J. (1950). *The psychology of intelligence*. London: Routledge and Kegan Paul.

PIAGET, J. (1957). *Le jugement moral chez l'enfant.* Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

PIAGET, J. (1960). *Lógica e conhecimento científico* (1er vol.). Porto: Livraria Civilização Editora.

PIAGET, J. (1970). *Psicologia e pedagogia.* Rio de Janeiro-São Paulo: Editora Forense.

PIAGET, J. (1972). *Problèmes de psychologie génétique.* Paris: Denoël/Gonthier.

PIAGET, J. (1976). *Equilibração das estruturas cognitivas.* Rio de Janeiro: Zahar Editores.

PIAGET, J. (1977). *Para onde vai a educação?* Lisboa: Horizonte.

PIAGET, J. (1983). *Seis estudos de psicologia.* Lisboa: Dom Quixote.

PIATON, G. (1979). *Educação e socialização*. Lisboa: Moraes.

PINHEIRO, J. E. M. (1985). Contribuição para o estudo da obra de Adolfo Lima. *Escola Democrática, Ano VII* (5), 77-80.

PINHEIRO, J. E. M. (1986). Sinopse cronológica de alguns acontecimentos relacionados com a Escola Normal Primária de Lisboa. *Escola Democrática, Ano VIII* (4/85), 42-59.

PINHEIRO, J. E. M. (1987). Os Directores da Escola Normal Primária de Lisboa para o sexo masculino (1862-1930). *Escola Democrática, Ano IX* (1), 36-43.

PINHEIRO, J. E. M. (1989). Dois curiosos regulamentos disciplinares da Escola Normal Primária de Lisboa no ano de 1864. *Escola Democrática, Ano IX* (5), 28-32.

PINHEIRO, J. E. M. (1989). Escola Normal Primária de Lisboa (1926-1930). *Escola Democrática, Ano X* (1), 45-52.

PINHEIRO, J. E. M. (1990). Escolas do Magistério: escolas de formação de professores. *Escola Democrática, Ano X* (3), 33-38.

PINHEIRO, J. E. M. (1991). Adolfo Lima: história duma prisão. *Escola Democrática, Ano XI* (2), 30-34.

PINHEIRO, J. E. M. (1992). Algumas achegas para o estudo da "Escola Nova" em Portugal. Alocução do Dr. Adolfo Ferrière dirigida aos alunos das Escolas do Magistério Primário de Portugal. *Escola Democrática, Ano XI* (5), 58-60.

PINHEIRO, J. E. M. (1992). O estudo da pedagogia em Portugal: apontamentos sobre algumas obras publicadas em Portugal no século XIX. *Escola Democrática, Ano XI* (5), 55-57.

PINTO, A. C. (1990). *Metodologia da investigação psicológica.* Porto: Edições Jornal de Psicologia.

PINTO, F. C. (1983). *Da não directividade à pedagogia por objectivos.* Coimbra: Centelha.

PIRES, E. L., FERNANDES, A. S., et LIMA, L. V. (s. d.). *Noções de sociologia da educação.* Lisboa: Ministério da Educação.

PIRES, M. A. F. (1991). Formação contínua de professores: que realidade? In SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (Éd.), *Ciências de Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas* (pp. 551-557). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

PIRES. E. L. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo: apresentação e comentários.* Porto: Edições ASA.

PIVETEAU, D. J. (1973). Les infiltrations de la psychologie humaniste en éducation. In *Actes du VIe Congrès International des Sciences de l'Éducation: L'apport des Sciences Fondamentales aux Sciences de l'Éducation* (tome 2, pp. 473-477). Paris: E.P.I.

POINCARÉ, H. (1968). *La science et l'hypothèse.* Paris: Flammarion.

POISSON, Y. (1989). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue en Sciences de l'Éducation*, 369-380.

POPHAM, W. J., et BAKER, E. (1976). *Como avaliar o ensino.* Porto Alegre: Globo.

POPHAM, W. J., et BAKER, E. (1976). *Como estabelecer metas de ensino.* Porto Alegre: Globo.

PÖPPEL, E. (1985). *Fronteiras da consciência: a realidade e a experiência do mundo.* Lisboa: Edições 70.

POPPER, K. (1984). *L'univers irrésolu: plaidoyer pour l'indéterminisme.* Paris: Hermann, Éditeurs des Sciences et des Arts.

POPPER, K. (1984). *L'univers irrésolu: plaidoyer pour l'indéterminisme.* Paris: Hermann, Éditeurs des Sciences et des Arts.

POSTIC, M. (1973). Observation objective des comportements et formation des enseignants. In *Actes du VIe Congrès International des Sciences de l'Éducation: L'apport des Sciences Fondamentales aux Sciences de l'Éducation* (tome 2, pp. 197-200). Paris: E.P.I.

POSTIC, M. (1977). *Observation et formation des enseignants*. Paris: Presses Universitaires de France.

POSTIC, M. (1984). *A relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.

POSTIC, M. (1989). *L'imaginaire dans la relation pédagogique*. Paris: Presses Universitaires de France.

POURTOIS, J.-P. et DESMET, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège et Bruxelles: Pierre Mardaga Éditeur.

POURTOIS, J.-P., et LAHAYE, W. (1990). Quelques aspects et usages de "l'agir communicationnel" en sciences humaines. In *Colloque International Francophone: Les nouvelles formes de la recherche en Sciences de l'Éducation au regard d'une Europe à devenir* (pp. 62-67). Alençon: AIPELF-AFIRSE.

PRAIA, J. F. (1991). Dificuldades intrínsecas da formação inicial: formação contínua como resposta. In SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (Éd.),*Ciências de Educação em Portugal. Situação actual e Perspectivas* (pp. 543-550). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

PRIGOGINE, I., et STENGERS, I. (1979). *La nouvelle alliance*. Paris: Gallimard.

PRINCE, T. (1992). Recherches en sciences de l'éducation: problèmes épistémologiques de la norme et du passage à la norme. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 75-98.

Q

QUEIRÓS, E. (1871). *Uma campanha alegre de "as farpas"*. Lisboa: Livros do Brasil.

R

RAMALHO, G. (Dir.). (1993). *Programas de desenvolvimento pessoal e social. 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento de Estudos de Inovação e Investigação Educacional. Instituto de Inovação Educacional.

RAMOS, L. A. O. (1979). *Da ilustração ao liberalismo*. Porto: Lello & Irmão.

RAMOS, L. A. O. (1988). *Sob o signo das "Luzes"*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Iesu. (MDXCVIII). Neapoli: Typ. Tarquinii Longi.

REIMÃO, C. (1994). Cultura e formação educativa: a formação contínua de professores num contexto de mudança. *Brotéria, 138*.

REIMER, E. L. (1975). *A escola está morta*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves.

RIBEIRO SANCHES, A. N. (1922). (éd. orig. 1760). *Cartas sobre a educação da mocidade*. Coimbra: Imprensa da Universidade.

RIBEIRO, A. (1991). A psicologia da educação nos cursos de formação. In SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (Éd.), *Ciências de Educação em Portugal. Situação actual e Perspectivas* (pp. 603-607). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

RIBEIRO, A. C. (1989). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.

RIBEIRO, A. C. (1989). *Formar professores: elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto Editora.

RIBEIRO, A. C. (1989). *Objectivos educacionais no horizonte do ano 2000: princípios orientadores de planos e programas de ensino*. Lisboa: Texto Editora.

RIBEIRO, A. C. (1990). *Reflexões sobre a reforma educativa*. Lisboa: Texto Editora.

RIBEIRO, D. (1975). *O processo civilizatório: etapas da evolução cultural*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.

RICOEUR, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique. II*. Paris: Seuil.

RIDING, R. J. (1980). *Aprendizagem escolar: mecanismos e processos*. Lisboa: Horizonte.

RIEDEL, H. (1981). *Didáctica e prática de ensino.* São Paulo: E. P. U./E. D.U. S. P.

ROCHA, F. (1987). *Fins e objectivos do sistema escolar português: período de 1820 a 1926.* Aveiro: Estante Editora.

RODRIGUES LOPES, A. (1990). Ser professor: da problemática da função docente à função de investigação. In *Actes du Colloque International de l'AIPELF: La méthodologie de la recherche en éducation* (2e. vol., pp. 285-302). Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

RODRIGUES LOPES, A. (1991). Modelos de formação de professores e desenvolvimento de competências: perspectivas e problemática de uma mudança urgente. *Revista Portuguesa de Pedagogia, (Ano XXV-II),* 43-68.

RODRIGUES, A. (1981). *Psicologia social.* Petrópolis: Editora Vozes.

RODRIGUES, A., et ESTEVES, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.

RODRIGUES, F. (1931). *História da Companhia de Jesus na assistência de Portugal* (tome 1, vol. 1). Porto: Apostolado da Imprensa.

RODRIGUES, J. J. (1950). *Catálogo bibliográfico do arquipélago da Madeira.* Funchal: Edição da Câmara Municipal do Funchal.

ROGERS, C. R. (1974). (1ère éd. 1961). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes.

ROGERS, C. R. (1975). *Terapia centrada no paciente*. São Paulo: Martins Fontes.

ROGERS, C. R. (1977). *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros de Minas Gerais.

ROGERS, C. R. (1978). *Grupos de encontro*. São Paulo: Martins Fontes.

ROGERS, C. R. et ROSENBERG, R. L. (1977). *A Pessoa como centro.* São Paulo: E.P.U./E.D.U.S.P.

ROGERS, C. R., et STEVENS, B. (1987). *De pessoa para pessoa: o problema de ser humano*. São Paulo: Pioneira.

ROMAINVILLE, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes: métacognition et performance à l'université*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.

ROSENTHAL, R., et JAKOBSON, L. (1968). *Pygmalion in the classroom.* New York: Holt, Rinehart and Winston.

ROSNAY, J. (1977). *Le macroscope: vers une vision globale*. Paris: Seuil.

ROTH, I., et FRISBY, J. P. (1986). *Perception and representation: a cognitive approach*. Philadelphia: Open University Press, Milton Keynes.

ROUSSEAU, J. J. (1990). *Emílio*. vol. I et vol. II. Mem Martins: Publicações Europa-América.

RYANS, D. G. (1960). *Characteristics of teachers*. Washington D. C.: American Council on Education.

RYLE, G. E. (1970). *The concept of mind*. London: Penguin Books.

S

SÁ, A. (Coord.). (1973). *Fundamentos científicos da comunicação*. Petrópolis: Editora Vozes .

SAMPAIO, J. S. (1977). *O ensino primário. 1911-1969: contribuição monográfica*. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência, Centro de Investigação Pedagógica.

SANTOS MARROCOS, F. J. (1892). (manuscrit daté de 1799). Memória sobre o estado actual dos Estudos Menores em o Reino de Portugal. *Revista de Educação e Ensino, Ano VII,* 441-446, 515-528, 529-549.

SANTOS, A. (1977). O ensino primário em Portugal. *Escola Democrática, 17/18,* 2-22,*19/20,* 2-10, *et 21/22,* 2-12.

SANTOS, D. (s. d.). *Fundamentação existencial de pedagogia*. Lisboa: Livros Horizonte.

SANTOS, J. (1991). *Ensaios sobre educação I. A criança quem é?* Lisboa: Horizonte.

SARAIVA, J. H. (1983). A expansão atlântica. *História de Portugal (1245-1640).* Lisboa: Publicações Alfa.

SARAIVA, J. H. (1983). Os cristãos-novos e a Inquisição. *História de Portugal (1245-1640).* Lisboa: Publicações Alfa.

SARMENTO, T.-C. A. A. (1946). *Ensaios históricos da minha Terra. Ilha da Madeira.* (1er vol.). Funchal: Ed. da Junta Geral Autónoma do Distrito do Funchal.

SARMENTO, T.-C. A. A. (1947). *Ensaios Históricos da Minha Terra. Ilha da Madeira.* (2e vol.). Funchal: Ed. da Junta Geral do Distrito Autónomo do Funchal.

SARTRE, J. P. (1960). *Questions de méthode*. Paris: Gallimard.

SARTRE, J. P. (1966). *La transcendance de l'Ego, esquisse d'une description phénoménologique*. PARIS: J. Vrin.

SARTRE, J.-P. (1978). *O existencialismo é um humanismo*. Lisboa: Editorial Presença.

SAUSSURE, F. (1976). (édition critique préparée par Tullio de Mauro). Paris: Payot.

SAUSSURE, F. (1976). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.

SCHIMBERG, A. (1913). *L'éducation morale dans les collèges de la Compagnie de Jésus en France sous l'Ancien Régime (XVIe, XVIIe, XVIIIe siècles)*. Paris: Honoré Champion.

SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.

SCHÖN, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Buss.

SCHUTZ, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien: phénoménologie des sciences sociales*. Paris: Méridiens Klincksieck.

SERRÃO, J. (Coord.). (1975). *Dicionário de História de Portugal*. Mirandela: Iniciativas Editoriais.

SERRÃO, J. (Coord.). (1975). *Dicionário de História de Portugal*. Mirandela: Iniciativas Editoriais.

SERRÃO, J. (1981). Estrutura social, ideologias e sistema de ensino. In M. SILVA et M. I. TAMEN (Éds.), *Sistema de ensino em Portugal* (pp. 17-48). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

SILVA, A. A. (1947). *Como resolver na Madeira o problema do ensino primário?* Funchal: Junta Geral do Distrito Autónomo do Funchal.

SILVA, A. R. M. (1994). *Apontamentos sobre o quotidiano madeirense (1750-1900)*. Lisboa: Caminho.

SILVA, Pe F. A., et MENESES, C. A. (1965). *Elucidário Madeirense*. (3 vols.). Funchal: Edição da Junta Geral do Distrito Autónomo do Funchal.

SIMÕES, A. (1979). *Educação permanente e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina.

SIMÕES, A. (1990). *A investigação-acção: natureza e validade*. Coimbra: Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

SIMÕES, C. M., et SIMÕES, H. R. (1990). O desenvolvimento pessoal dos professores e a competência pedagógica. In J. TAVARES et A. MOREIRA (Éds.).

Desenvolvimento, aprendizagem, currículo e supervisão (pp. 179-204). Aveiro: Universidade de Aveiro.

SIMÕES, M. A. P. (Introd., Org. et Indexes). (1990). *Catálogo dos impressos de tipografia portuguesa do séc. XVI: a colecção da Biblioteca Nacional*. Lisboa: Pres. do Cons. Ministros, Secretaria de Estado da Cultura, Biblioteca Nacional.

SIMON, A., et BOYER, E. G. (Éds.). (1967). *Mirrors for behavior: an anthology of classroom observation instruments*. Philadelphia: Research for Better Schools.

SINGLY, F. (1992). *L'enquête et ses méthodes: le questionnaire*. Paris: Nathan.

SKINNER, B. F. (1948). *Walden two*. New York: Macmillan.

SKINNER, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: MacMillan.

SKINNER, B. F. (1968). *La révolution scientifique de l'enseignement*. Bruxelles: Dessart.

SKINNER, B. F. (1969). *Contingencies of reinforcement*. New York: Appleton-Century-Crofts.

SKINNER, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. New York: Knopf.

SKINNER, B. F. (1982). *Sobre o behaviorismo*. São Paulo: Cultrix.

SNYDERS, G. (1974). *Pedagogia progressista*. Coimbra: Livraria Almedina.

SNYDERS, G. (1978). *Para onde vão as pedagogias não-directivas?* Lisboa: Moraes.

SOARES, J. N. (1859). *Introdução à geographia para uso das escholas primarias*. Funchal: Typ. de T. D. Viana.

SOARES, J. N. (1862). *Primeiras noções de moral para uso das escholas primarias*. Funchal: Typ. de T. D. Viana, Imprensa Nacional.

SOUSA FARINHA, B. J. (1893). (manuscrit non-daté). Prantos da mocidade portuguesa. *Revista de Educação e Ensino, Ano VIII,* 49 et suiv.

SPIEGEL, M. R. (1971). *Estatística*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.

SPRINTHALL, N. A., et SPRINTHALL, R. C. (1993). *Psicologia educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.

STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*.. Madrid: Morata.

STERNBERG, R. J. (1986). Teaching intelligence: the application of cognitive psychology to the improvement of intellectual skills. In J. B. BARON et R. J. STERNBERG (Éds.),*Teaching thinking skills: theory and practice* (182-218). New York: Freeman.

STEVENS, J. O. (Org. et Éd.). (1975). *Isto é gestalt*. São Paulo: Summus Editorial.

STOER, S. (1982). *Educação, estado e desenvolvimento em Portugal.* Lisboa: Horizonte.

STOER, S. R. (Org.). (1991). *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa:uma abordagem pluridisciplinar*. Porto: Afrontamento.

STOER, S. R. (1986). *Educação e mudança social em Portugal. 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.

STOER, S., et ARAÚJO, H. C. (1992). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia*. Lisboa: Escher.

SUCHODOLSKY, B. (1973). Lancer des actes dans le monde. In *Actes du VIe Congrès International des Sciences de l'Éducation: L'apport des Sciences Fondamentales aux Sciences de l'Éducation* (tome 2, pp. 17-21). Paris: E.P.I.

T

TAVARES, J. (s. d.). Formação inicial e contínua dos professores: realidades e perspectivas. *Revista Portuguesa de Educação, 1* (3), 109-124.

TAVARES, J., et ALARCÃO, I. (1992). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

THÉVENAZ, P. (1966). *De Husserl à Merleau-Ponty. Qu'est-ce que la phénoménologie?* Neuchatel: Éditions de la Baconnière.

THIES-SPRINTHALL, L. (1980). Supervision: an educative or mis-educative process? *Journal of Teacher Education, 35* (3), 53-60.

THIOLENT, M. (1984). Notas para o debate sobre pesquisa acção, in C. BRANDÃO, (org.). *Repensando a pesquisa participante* (pp. 82-103). São Paulo: Editora Brasiliense.

THOMAZ, M. F. (1990). Um modelo construtivista para formação de professores. In J. TAVARES et A. MOREIRA (Éd.). *Desenvolvimento, aprendizagem, currículo e supervisão*, 165-178.

TOFFLER, A. (1970). *O choque do futuro*. Lisboa: Bertrand.

TORGAL, L. R. A instrução pública. In J. MATTOSO (Dir.), *História de Portugal. Quinto volume. O Liberalismo (1807-1890)*. Lisboa: Círculo de Leitores.

TORRANCE, E. P., et TORRANCE J. P. (1974). *Pode-se ensinar criatividade?* São Paulo: E.P.U./E.D.U.S.P.

TRAN-THONG. (1981). *Estádios e conceito de estádio de desenvolvimento da criança na psicologia contemporânea*. (1er. vol.). Porto: Edições Afrontamento.

TYLER, R. W. (1978). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

U

UNESCO (1990). *Quelle formation pour les enseignants du premier degré?* Paris: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

UNESCO. (1980). *O educador e a abordagem sistémica*. Lisboa: Estampa.

V

VALENTE, V. P. (1973). *O estado liberal e o ensino: os liceus portugueses (1834-1930)*. Lisboa: Gabinete de Investigações Sociais.

VAN KALSTER, K., LENS, W, et NUTTIN, Y. (1987). Affective attitude toward the personal future: Impact on motivation in high school boys. *American Journal of Psychology, 100*, 1-13.

VANBERGEN, P. (1968). *Les activités parascolaires dans l'éducation de demain*. Bruxelles: Ligue de l'Enseignement.

VARELA, F. J. (1988). *Connaître les sciences cognitives: tendances et perspectives*. Paris: Seuil.

VARMA, V. P., et WILLIAM, P. (Org.). (1979). *Piaget, psicologia e educação*. Lisboa: Moraes.

VEGA, M. (1984). *Introducción a la psicologia cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

VERNEY, L. A. (1949-1952). *Verdadeiro método de estudar. V.* Lisboa: Sá da Costa.

VIEREN, R. (1986). *Problèmes de la négociation d'un projet de formation.* (Documents du C. E. R. S. E. nº 2). Caen: Université de Caen, Centre d'Études et de Recherches en Sciences de l'Éducation.

VIEREN, R. (1988). Analyse et évaluation des conduites d'étudiants en formation pédagogique. In *Actes du Colloque de l'ARCUFEF: Recherche-Formation-Terrain* (pp. 135-142). Strasbourg: Assemblée des Responsables des Centres Universitaires de Formation des Enseignants et des Formateurs.

VIEREN, R. (1989). *Concept de représentation et analyse des pratiques pédagogiques.*(Documents du C. E. R. S. E. nº 43). Caen: Université de Caen, Centre d'Études et de Recherches en Sciences de l'Éducation.

VILLA SÁNCHEZ, A. (1985). *Multidimensionalidad del modelo del profesor ideal y condicionantes estructurales que lo determinan*. Madrid: Ministerio de Educacion y Ciencia. Centro Nacional de Investigacion y Documentacion Educativa.

VILLAR ANGULO, L. M. (1977). *La formación del profesorado: nuevas contribuciones. Microenseñanza*. Madrid: Santillana.

VILLAS-BOAS, M. A. (1991). A supervisão clínica na formação de professores. In SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (Éd.),*Ciências de Educação em Portugal. Situação actual e Perspectivas* (pp. 627-631). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

VIRTON, P. (1979). *Os dinamismos sociais: iniciação à sociologia.* Lisboa: Moraes.

VISCONDE DO PORTO DA CRUZ (1953). *Notas e comentários para a História Literária da Madeira. III vol. 3º período- 1910-1952.* Funchal: Edição da Câmara Municipal do Funchal.

VISCONDE DO PORTO DA CRUZ. (1949). *Notas e comentários para a História Literária da Madeira. I vol. 1º período- 1420-1820.* Funchal: Eco do Funchal.

VISCONDE DO PORTO DA CRUZ. (1951). *Notas e comentários para a História Literária da Madeira. II vol. 2º período- 1820-1910.* Funchal: Edição da Câmara Municipal do Funchal.

VON BERTALANFFY, L. (1968). *General system theory: foundations, development, applications.* New York: George Braziller.

VON BERTALANFFY, L. (1984). *Théorie générale des systèmes*. Paris: Dunod.

VON NEUMANN, J. (1955). *Mathematical foundation of quantum mechanics*. Princeton: Princeton University Press.

VONK, H. (1988). *Perspectives in the education and training of teachers.* Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.

W

WALLON, H. (1925). *Stades et troubles du développement psycho-moteur et mental chez l'enfant*. Paris: Alcan.

WALLON, H. (1947). *Les origines de la pensée*. Paris: Presses Universitaires de France.

WALLON, H. (1968). *L'évolution psychologique de l'enfant.* Paris: Colin.

WALLON, H. (1970). *De l'acte à la pensée*. Paris: Flammarion.

WALTER, S., et STIVERS, E. (1977). The relation of student teachers classroom behaviour and eriksonian ego identity. *Journal of Teacher Education, XXVIII* (6), 47-50.

WATSON, J. B. (1913). Psychology as the Behaviorist views it. *Psychological Review, 20*, 158-177.

WATSON, J. B. (1914). *Behavior: an introduction to comparative psychology*. New York: Routledge.

WATSON, J. B. (1928). *The ways of behaviorism*. New york: Harper.

WATZLAWICK, P. (1975). *Pragmática da comunicação humana.* Paris: Seuil.

WATZLAWICK, P., BEAVIN, J. H., et JACKSON, D. D. (1972). *Une logique de la communication.* Paris: Seuil.

WATZLAWICK. P. (Dir.). (1988). *L'invention de la réalité: contributions au constructivisme.* Paris: Seuil.

WERTHEIMER, M. (1938). Laws of organization in perceptual forms. In W. D. ELLIS (Éd.). *A source book of Gestalt Psychology* (pp. 71-88). New York: Harcourt, Brace.

WERTHEIMER, M. (1945). *Productive Thinking*. New York: Harper.

WHEELER, D. K. (1967). *Curriculum process.* London: University of London Press.

WHITE, R. W. (1959). Motivation reconsidered. The concept of competence. *Psychological Review, 66,* 297-333.

WIENER, N. (1954). *Cibernética e sociedade.* São Paulo: Editora Cultrix.

WITHALL, J. (1949). The development of a technique for the measurement of social-emotional climate in classrooms. *Journal of Experimental Education, 17,* 347-361.

WOODS, P. (1979). *The divided school.* London: Routledge and Kegan Paul.

WOODS, P. (1990). *L'ethnographie de l'école.* Paris: Armand Colin.

Z

ZABALZA, M. (1987). *Diseño y desarollo curricular.* Madrid: Narcea.

ZEICHNER, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.* Lisboa: Educa.

Annexes

Annexe 1

La Monarchie Portugaise

Les Rois

1ère Dynastie	2ème Dynastie	3ème Dynastie	
D. Afonso Henriques 1143-1185	D. João I 1385-1433	Filipe I 1580-1598	D. Maria I 1777-1816
D. Sancho I 1185-1211	D. Duarte 1433-1438	Filipe II 1598-1621	D.João VI 1816-1826
D. Afonso II 1211-1223	D. Afonso V 1438-1481	Filipe III 1621-1640	D. Pedro IV 1826-1828
D. Sancho II 1223-1248	D. João II 1481-1495	**4ème Dynastie**	D. Miguel 1828-1834
D. Afonso III 1248-1279	D. Manuel I 1495-1521	D. João IV 1640-1656	D. Maria II 1834-1853
D. Dinis 1279-1325	D. João III 1521-1557	D. Afonso VI 1656-1683	D. Pedro V 1853-1861
D. Afonso IV 1325-1357	D. Sebastião 1557-1578	D. Pedro II 1683-1706	D. Luís 1861-1889
D. Pedro I 1357-1367	D. Henrique 1578-1580	D. João V 1706-1750	D. Carlos 1889-1908
D. Fernando 1367-1383	D. António 1580	D. José 1750-1777	D. Manuel II 1908-1910

Annexe 2

La République Portugaise
Les Présidents

1ère République	Nouvel État	Régime Démocratique
Manuel de Arriaga 1911-1915	António Óscar Carmona 1926-1951	António Spínola mai 1974-sept. 1974
Teófilo Braga 1915	António Oliveira Salazar 1951	Costa Gomes sept. 1974- juil. 1976
Bernardino Machado 1915-1917	Francisco Craveiro Lopes 1951-1958	Ramalho Eanes juil. 1976- déc. 1980
Sidónio Pais 1917-1918	Américo de Deus Thomaz 1958-1974	Ramalho Eanes déc. 1980- fév. 1986
João de Canto e Castro 1918-1919		Mário Soares fév. 1986- janv. 1991
Antº José de Almeida 1919-1923		Mário Soares janv. 1991-
Manuel Teixeira Gomes 1923-1925		
Bernardino Machado 1925-1926		

Annexe 3

Le Statut Politico-administratif de la Région Autonome de Madère

TITRE I

Principes généraux

art. I. 1. L'archipel de Madère, formé par les îles de Madère, Porto Santo, Désertes et Sauvages, constitue une région autonome de la République Portugaise dotée d'une personnalité juridique de droit public.
2. La Région Autonome de Madère comprend aussi la mer environnante et ses fonds, définis comme eaux territoriales et comme zone économique exclusive, aux termes de la loi.

art. II 1. L'autonomie politique, administrative et financière de la Région Autonome de Madère n'affecte pas l'intégrité de la souveraineté de l'État et s'exerce dans le cadre de la Constitution et de son Statut.
2. L'autonomie de la Région de Madère vise la participation démocratique de ses citoyens, le développement économique et social intégré de l'archipel et la promotion et défense des valeurs et intérêts de son peuple, de même que le renforcement de l'unité nationale et des liens de solidarité de tous les Portugais.

art. III 1. L'Assemblée Législative Régionale et le Gouvernement Régional sont des organismes de gouvernement propres à la Région.
2. Les institutions régionales autonomes se fondent sur la volonté des citoyens, exprimée démocratiquement, et participent à l'exercice du pouvoir politique national.

art. IV 1. La représentation de la Région est de la compétence des organismes respectifs de gouvernement propre.
2. Dans le cadre des compétences des organismes régionaux, l'exécution des actes législatifs est assurée par le Gouvernement Régional.

art. V 1. La Région a un drapeau, blason d'armes, sceau et hymne propres, approuvés par l'Assemblée Législative Régionale.
2. Les symboles régionaux sont utilisés dans les bâtiments et activités dépendants des organismes de gouvernement propre de la Région ou sous sa tutelle.
3. Les symboles régionaux sont utilisés avec les symboles nationaux correspondants, la précédence étant donnée à ceux-ci, aux termes de la loi.

art. VI La souveraineté de la République Portugaise est spécifiquement représentée dans la Région par un Ministre de la République, aux termes définies par la Constitution.

art. VII L'organisation judiciaire nationale aura en compte les nécessités propres de la Région.

art. VIII 1. La Région exerce le pouvoir tributaire propre aux termes de la loi et dispose des recettes fiscales qui y sont perçues, de même que d'autres qui lui sont conférées, notamment celles gérées dans son espace territorial.

Annexe 4

Direction Régionale d'Innovation et de Gestion Éducative

DIRECTION RÉGIONALE D'INNOVATION ET DE GESTION ÉDUCATIVE

1. Direction des Services de Formation et d'Innovation Pédagogique
    1. 1. Division de l'Exécution et du Développement de la Réforme Curriculaire
    1. 2. Division de la Formation Continue
2. Direction des Services d'Équipement et de l'Information Éducative
    2. 1. Division d'Équipement Éducatif
    2. 2. Division d'Information Éducative
    2. 3. Cabinet d'Appui Juridico-Économique
3. Direction des Services d'Extension Éducative
    3. 1. Division d'Éducation Permanente
    3. 2. Cabinet des Affaires Communautaires
4. Direction des Services de Gestion Éducative
    4. 1. Division d'Éducation Pré-scolaire
    4. 2. Division d'Enseignement de Base-1er cycle
    4. 3. Division d'Enseignement de Base-2ème et 3ème cycles
    4. 4. Division d'Enseignement Secondaire
    4. 5. Cabinet de l'Enseignement Technologique, Artistique et Professionnel
    4. 6. Cabinet d'Appui Psychologique et d'Orientation Scolaire et Professionnelle
5. Centre des Moyens Audio-Visuels
6. Cabinet de Coordination du Sport à l'École
7. Cabinet de Coordination de l'Enseignement Supérieur
8. Cabinet d'Appui à l'Expression Musicale et Dramatique
9. Cabinet de Coordination des Bibliothèques
10. Inspection Pédagogique

Annexe 5

***Index Regularum* de la *Ratio Studiorum*:**

RATIO,
ATQUE INSTITUTIO
STUDIORUM
SOCIETATIS JESU.
INDEX REGULARUM
Compendiariæ notæ, quæ hic diverſo charactere expreſſis
Regulis ſubjiciuntur, in Indice rerum easdem Regulas ſignificant.
REGULAE
Provincialis
Rectoris
Præfecti Studiorum
Communes Profeſſoribus ſuperiorum facultatum
Profeſſoris ſacræ Scripturæ
Linguæ Hebrææ
Scholaſticæ Theologiæ cum Catalogo quæſtion § ſequent.
Caſuum Conſcientiæ
Philoſophiæ
Philoſophiæ Moral
Mathematicæ
Præfecti ſtudiorum inferiorum. Cum Legibus ſcribendi ad Examen § ad Præmia
Communes Profeſſoribus claſſium inferiorum
Profeſſoris Rhetor.
Humanitatis
Supremæ Grammaticæ
Mediæ
Infimæ
Scholaſticorum noſtræ Societatis
Eorum, qui biennio Theologiam repetunt
Adjutoris Magiſtri, ſeu Bidelli
Scholaſticorum externorum
Academiæ
Præfecti Academiæ
Academiæ Theol. ac Philoſophorum
Præfecti ejusdem Academiæ
Academiæ Rhet. § Humanit. Auditorum
Academiæ Gram.
Ordinatio pro Studiis Superioribus

Index Regularum de la *Ratio Studiorum*:

RATIO,
ATQUE INSTITUTIO
STUDIORUM
SOCIETATIS JESU.
INDEX REGULARUM

Règles du Provincial
Règles du Recteur
Règles du Préfet (des Études Supérieures)

Règles communes à tous les Professeurs des Facultés Supérieures
(Règles particulières des Professeurs des Facultés Supérieures)
Professeur d'Écriture
Professeur d'Hébreu
Professeur de Théologie
Professeur des Cas de Conscience (Théologie Morale)
(Règles des Professeurs de Philosophie)
Professeur de Philosophie
Professeur de Philosophie Morale
Professeur de Mathématique
Règles du Préfet d'Études inférieures
Règles des examens écrits et des prix
Règles communes aux Professeurs des Classes Inférieures
(Règles particulières des Professeurs des Classes Inférieures)
Professeur de Rhétorique
Professeur d'Humanités
Professeur de Grammaire Supérieure
Professeur de Grammaire Moyenne
Professeur de Grammaire Inférieure
Règles des Étudiants de la Compagnie
Règles de ceux qui répètent la Théologie
Règles du "bedeau"
Règles des Étudiants externes
Règles des Académies
Règles du Préfet
Académie de Théologie et Philosophie
Règles du Préfet de cette Académie
Académie de Rhétorique et Humanités
Académie des Grammairiens
Ordination pour des Études Supérieures

Annexe 6

Plan d'Études de 42/43*

Heures/par semaine

Disciplines	Sem.1	Sem.2	Sem.3	Sem.4
Pédagogie et Didactique Générale	5	-	-	
Psychologie Appliquée à l'Éducation	3	6	-	
Didactique Spéciale	-	6	6	
Hygiène Scolaire	3	-	-	
Éducation Physique	2	2	2	S
Dessin et Travaux Manuels Éducatifs	2	3	2	T
Éducation Féminine	2	2	2	A
Musique et Chant Choral	2	2	2	G
Législation et Administration Scolaires	-	-	3	E
Organisation Politique et Administrative de la Nation	2	-	-	
Éducation Morale et Civique	2	-	-	
Pratique Pédagogique	5	8	8	

*Décret-Loi n° 32 243 du 5 septembre 1942

Annexe 7

Plan d'Études de 60/61*

Heures/par semaine

Disciplines	Sem. 1	Sem. 2	Sem. 3	Sem. 4
Pédagogie, Didactique Générale et Histoire de l'Éducation	4	4	1	1
Psychologie Appliquée à l'Éducation	4	3	3	2
Didactique Spéciale du groupe A	3	2	2	2
Didactique Spéciale du groupe B	3	2	2	2
Dessin et Travaux Manuels Éducatifs	2	2	2	1
Éducation Féminine	2	2	2	-
Législation et Administration Scolaires	-	2	2	2
Organisation Politique et Administrative de la Nation	-	2	1	-
Éducation Morale	2	1	1	-
Hygiène Scolaire	2	2	-	-
Éducation Musicale	2	2	2	-
Éducation Physique	2	2	2	-
Pratique Pédagogique	2	4	8	-
	28	30	28	10

*Décret-Loi n°43 369 du 2 décembre 1960

Annexe 8

Plan d'Études de 78/79*

Heures/par semaine

Domaines	Disciplines	1ère Année	2ème Année	3ème Année
Sciences de l'Éducation	Pédagogie	3	3	2
	Psychologie du Développement	4	2	1
	Méthodologie et Techniques Pédagogiques	-	2	1
	Santé	-	2	-
	Déontologie, Organisation, Administration Scolaire et Législation	-	-	1
Expression et Communication	Portugais	4	2	1
	Littérature Enfantine	-	2	-
	Communication et Expression Visuelle	3	2	-
	Expression Musicale	2	2	-
	Mouvement et Art Dramatique	2	1	-
	Éducation Physique et Sports	3	2	-
Expérience	Mathématique	2	2	-
	Sciences de la Nature	3	2	-
	Anthropologie Culturelle	2	-	-
	Histoire Moderne et Contemporaine de la Société Portugaise	-	2	-
Pratique Pédagogique	Niveau 1	4	-	-
	Niveau 2	-	6	16+6
Activités	Activités techniques	-	-	2
	Morale (facultative)	(1)	-	-
		32	32	30

*Arrêté n°157/78 du 30 juin 1978

Annexe 9

Plan d'Études de l'ESE-Madère (1)*

Année	Disciplines	A/S1/S2	Heures
1	Introduction aux Études Linguistiques et Littéraires	A	4
	Théorie des Nombres et Compléments de Logique	A	3
	Sciences du Milieu Physique et Social I	A	6
	Sciences de l'Éducation I	A	5
	Communication et Expression Non-Verbale I	A	6
	Techniques d'Expression du Portugais	S1	3
	Option	S2	3
2	Portugais	A	3
	Mathématique	A	3
	Sciences du Milieu Physique et Social II	A	4
	Communication et Expression Non-Verbale II	A	6
	Sciences de l'Éducation II	A	4
	Option	A	3
	Littérature Enfantine	S1	4
	Pratique Pédagogique	S2	4
3	Option	A	3
	Sciences de l'Éducation III	A	4
	Enseignement/Apprentissage du Portugais	S1	3
	Enseignement/Apprentissage de la Mathématique	S1	3
	Pratique Pédagogique II	S1	14
	Communication et Expression Non-Verbale III	S2	3
	Pratique Pédagogique III	S2	16

**Portaria* n° 325/87 du 21 avril 1987

Annexe 10

Plan d'Études de l'ESE-Madère (2) /du CIFOP-Madère*

Année	Disciplines	A/S1/S2	Heures
	Sciences de l'Éducation I	A	8
	Communication et Expression Non-Verbale	A	8
	Mathématique I	A	5
	Portugais I	A	3
	Pratique Pédagogique I	A	2
	Option	A	2
2	Sciences de l'Éducation I	A	4
	Sciences de la Nature	A	2
	Enseign./Apprent. de l'Expression Non-Verbale	A	4
	Littérature Enfantine	A	2
	Pratique Pédagogique II	A	4
	Histoire	S1	3
	Mathématique II	S1	4
	Portugais II	S1	4
	Géographie et Enseign./Apprent. de la Géographie	S2	3
	Enseign./Apprent. de la Mathématique	S2	4
	Enseign./Apprent. du Portugais	S2	4
3	Sciences de l'Éducation III	A	2
	Sciences de la Nature et Enseign./Apprent. des S. N.	A	2
	Enseign./Apprent. de l'Expression Non-Verbale II	A	4
	Histoire et Enseign./Apprent. de l'Histoire	A	2
	Pratique Pédagogique III	A	12
	Difficultés d'Apprentissage	S1	3
	Enseignement/Apprentissage du Portugais II	S1	2
	Option	S2	3
	Séminaire	S2	2

**Portaria* n° 1023/89 du 23 novembre 1989

Annexe 11

NIVEAU SOCIAL de CA (Classe d'Action)

Comparaison entre les réponses données par les mêmes étudiants en deux moments différents et en des conditions différentes

A.1 Catégorie socio-professionnelle: Moment 1

	Père	Mère
1. Agriculteurs et pêcheurs indépendants	2	2
2. Entrepreneurs d'industrie et commerce	1	-
3. Cadres et techniciens	1	-
4. Employés de commerce et services	5	-
5. Travailleurs de production	-	-
6. Travailleurs agricoles et de pêches	1	-
7. Personnel de services domestiques	-	4
8. Professeurs	-	-
9. D'autres	5	9
10. Ne répond pas	6	6

A.2 Catégorie socio-professionnelle: Moment 2

	Père	Mère
1. Agriculteurs et pêcheurs indépendants	3	1
2. Entrepreneurs d'industrie et commerce	2	-
3. Cadres et techniciens	-	-
4. Employés de commerce et services	5	2
5. Travailleurs de production	4	-
6. Travailleurs agricoles et de pêches	1	-
7. Personnel de services domestiques	-	-
8. Professeurs	-	-
9. D'autres proféssions: Définissez-la	4 Décédés 2 Retraîtés	17 Ménag.

B.1 Catégorie socio-culturelle: Moment 1

	Père	Mère
1. Ne sait pas lire ni écrire	5	4
2. Sait lire et écrire sans avoir la 4e.	-	3
3. 4e année de scolarité	10	11
4. Enseignement préparatoire (6e.)	-	1
5. Cours général unifié (9e.)	-	-
6. Enseignement complementaire (11e/12e)	-	-
7. Enseignement moyen	-	-
8. Enseignement supérieur	-	-
9. Enseignement supérieur universitaire	-	-
10. Ne répond pas	6	2

B.2 Catégorie socio-culturelle: Moment 2

	Père	Mère
1. Ne sait pas lire ni écrire	3	5
2. Sait lire et écrire sans avoir la 4e.	2	3
3. 4e année de scolarité	11	12
4. Enseignement préparatoire (6e.)	-	1
5. Cours général unifié (9e.)	1	-
6. Enseignement complementaire (11e/12e)	-	-
7. Enseignement moyen	-	-
8. Enseignement supérieur	-	-
9. Enseignement supérieur universitaire	-	-

C.1 Catégorie socio-économique: Moment 1

1. Moins de 20 mille "escudos" par mois/*per capita*	6
2. De 20 à 40 mille "escudos" par mois/*per capita*	5
3. De 40 à 80 mille "escudos" par mois/*per capita*	5
4. Plus de 80 mille "escudos" par mois/*per capita*	3
5. Ne répond pas	2

C.2 Catégorie socio-économique: Moment 2

1. Moins de 20 mille "escudos" par mois/*per capita*	7
2. De 20 à 40 mille "escudos" par mois/*per capita*	13
3. De 40 à 80 mille "escudos" par mois/*per capita*	1
4. Plus de 80 mille "escudos" par mois/*per capita*	-

D.1 Catégorie socio-familière/affective (en termes de cohabitation): Moment 1

1. Cellule originale (père/mère/(frères)	16
2. Cellulle nouvelle (conjoint(e)/enfants)	1
3. Cellule originale et cellule nouvelle	-
4. D'autres personnes	4

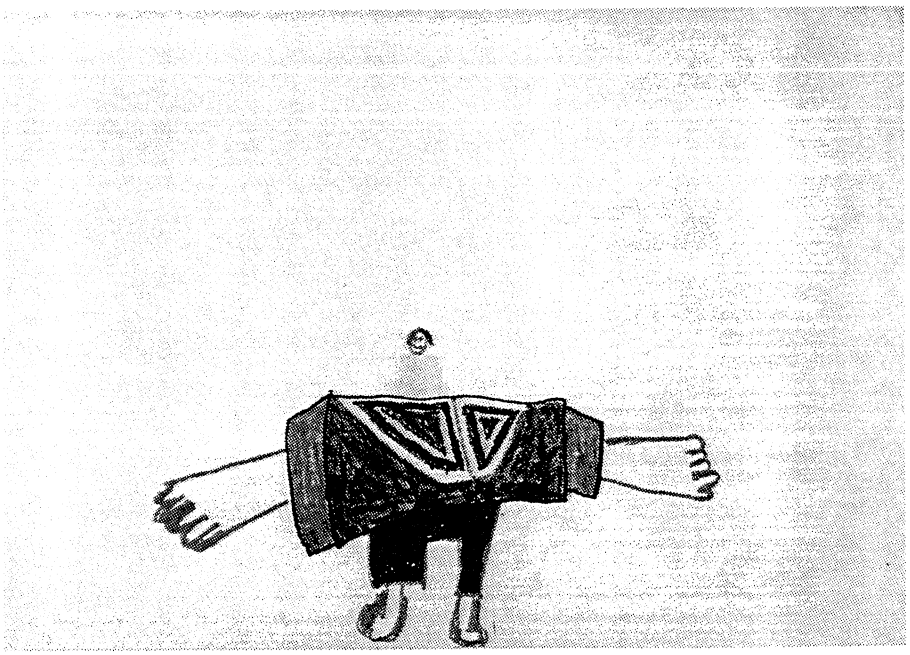
D.2 Catégorie socio-familière/affective (en termes de cohabitation): Moment 2

1. Cellule originale (père/mère/(frères)	16
2. Cellulle nouvelle (conjoint(e)/enfants)	1
3. Cellule originale et cellule nouvelle	-
4. D'autres personnes	4

Annexe 12

Les dessins des enfants





Annexe 13

Extrait d'un plan de leçon d'Éducation Physique

Thème central:

L'Éducation Physique dans le premier cycle de l'enseignement de base.

Contenus:

Le concept d'Éducation Physique

Les domaines d'intervention de la discipline

Finalités, objectifs et moyens.

Objectifs:

Savoir contextualiser l'Éducation Physique au niveau du projet éducatif et de la société actuelle.

Connaître les raisons de son importance dans le développement global de l'enfant.

Reconnaître que l'activité physique chez les enfants n'est pas une image réduite de celle des adultes, mais qu'elle est construite à partir de la connaissance des caractéristiques évolutives dans les domaines morpho-fonctionnel, cognitif et psycho-socio-affectif.

Annexe 14

Plan d'une leçon de Psychologie du Développement I

1er thème: **Psychologie du Développement**

-Définition: De quoi s'agit-il? Quel est son objet d'étude?

-Le phénomène du changement psychologique: question centrale en Psychologie du Développement.

-Comparaison avec d'autres domaines de Psychologie (Psychologie de l'Enfant/Psychologie Génétique).

-Évolution historique des conceptions de l'enfance. Fondements historiques de la Psychologie du Développement.

Méthodologie: Recueil des définitions de Psychologie du Développement antérieurement rassemblées par les élèves.

Analyse et discussion.

Réflexion sur d'autres aspects de ce thème à partir des définitions apportées.

2ème thème: **Concepts de Développement**

-Définition du concept.

-Analyse du processus de développement: durée et complexité.

Méthodologie: Recueil des définitions implicites que les élèves ont sur le "Développement".

1. Demander à chaque élève de mentionner un mot/concept qu'il associe immédiatement au mot "Développement".

2. Après les avoir groupés au tableau leur demander d'indiquer les mots qu'ils considèrent comme synonymes du concept de "Développement".

3. Analyse en classe des mots proposés, leur signification et limitations. À partir de cette analyse, mener les élèves vers une définition de "Développement".

Recommandations bibliographiques d'appui aux thèmes traités.

Annexe 15

Récolte d'opinions des élèves-maîtres en Anglais I

ÉLÈVES	MÉTHODOLOGIE	MATÉRIAUX
1	Leçons pratiques et diversifiées	Magasines, journaux, oeuvres anglais
2	Leçons liées à d'autres disciplines	
3	Notions de Didactique	
4	Thèmes variés. Leçons plus pratiques	Magasines, journaux, oeuvres.
5	Travaux de groupe (recherches, entretiens)	Films, musique. Textes concernant à l'Enfant. Sujets actuels (Écologie).
6	Leçons diversifiées (non monotones).	Magasines, journaux, oeuvres.
7	Leçons théoriques pour exposer la grammaire. Participation des élèves.	Textes variés.
8	Leçons de révision. Leçons plus pratiques.	Magasines, journaux, oeuvres.
9	Leçons "le plus loin possible de la leçon traditionnelle": aller en rue (entretiens) Correspondance avec des étudiants anglais	Journaux, magasines.
10	Participation spontanée des élèves.	Textes de niveau intermédiaire sur l'actualité: famine, guerre, pollution.
11	Leçons théorico-pratiques et contact avec des étrangers.	Textes actuels de magasines et de journaux.
12	Travail de groupe, recherche, entretiens.	Textes sur des sujets actuels et sur l'enfant. Journaux.
13	Participation des élèves et travaux de groupe. Donner une partie de la leçon.	Textes concernant à l'enfant et l'enseignement.

Annexe 16

Journal de bord de l'enseignant de Portugais

(Deux moments extraits de leçons...)

La veille du premier test. Deux questions me saluent à l'entrée: "Est-il difficile?", "Qu'est-ce qui vient?" Je leur réponds ainsi: "Bien, ce que l'Enseignant a enseigné, ce que nous sommes en train d'étudier..." - dit un élève. "Mais nous avons étudié beaucoup de choses!" - dit un autre. - "Beaucoup de choses?! Si tu vois bien, tout est lié!" C'était ça. Tout était "lié". Le temps était de "délier" ou de "mieux lier", de regarder en arrière, de faire une "révision de la matière": de la polysémie du lexème "Littérature" à la conception hellénique de ce phénomène, sans oublier l'importance du XVIIIe siècle, le siècle du changement dans la Poésie (Littérature) aussi, ayant toujours en compte la notion de "Littérarité". Mais c'était vers l'Antiquité Classique que (presque) tous se tournaient.

J'ai alors décidé de nous y arrêter un peu pour réfléchir au problème de la correction et, surtout, des résultats de l'épreuve. Quels critères utiliser? Il fallait cependant créer une balance, déterminer les plateaux. Cela n'a pas été très difficile: les Élèves-maîtres ont été les premiers à considérer le besoin d'écrire bien, d'avoir une bonne Expression ("Bien sûr, c'est une discipline de Portugais!") et, évidemment les Connaissances acquises ("Nous avons donné beaucoup de matière!").

Deuxième étape: les paramètres à considérer dans l'Expression. Ils sont arrivés, en tant que le résultat du dialogue élèves-enseignant, élève-élève, ils sont arrivés dans leur logique, avec pertinence, vers un accord (le silence de deux ou trois personnes interprété comme consentement). Il faut souligner toutefois l'hésitation vis-à-vis l'inclusion du paramètre "créativité", car il s'agit nécessairement d'un test théorique. Mais lorsqu'on a vu que la "créativité" était entendue comme une sorte de "style", de marque personnelle sur ce que les autres diraient probablement, tout le monde a été d'accord de lui réserver un petit pourcentage.

Maintenant, le plus compliqué: comment diviser les 20 valeurs (les 200 points) par les paramètres d'évaluation? Silence. Quelques échanges de regards. Un soupir. Des sourires ("jaunes")! Quelques suggestions, à la fin: "Cinquante/Cinquante...? Je ne crois pas... Alors?" - "Plus pour l'Expression que pour le Contenu..." -"Mais un texte peut être bien écrit et ne pas avoir de contenu..." Oui. "Mais il y a beaucoup de connaissances acquises..." C'est vrai. Après tout, le problème s'est résolu plus vite que prévu et avec du bon sens, à mon avis: 60% pour le Contenu, 40% pour l'Expression, distribués selon la grille qui suit. Elle a vaut surtout par la contribution des principaux intéressés qui se sont révélés capables de solutionner des problèmes et de prendre

ensemble (l'enseignant inclus) des décisions.

CONTENU				FORME				
Connaissances				Expression				
Platon Phil. Litt.		Aristote (/Platon)	Autres inform.	Syntaxe	Orthographe	Ponct.	Articulation des idées	Créativité
30	30	40	20	40	5	20	10	5

Après la nervosité du jour du test, évidente dans quelques visages qui contrastaient avec le calme presque indécent d'une ou deux, la leçon suivante est arrivée. Les tests déjà corrigés, mais pas encore classés, ont été "prêtés" aux élèves-maîtres qui, face à ce qu'il fallait dire (connaissance intégrale de la grille de correction), à ce qui (n')avait (pas) été dit, à comment ils l'avaient dit, aux "oublis" et aux "bêtises" (et "inventions" - créativité?!) faisaient des commentaires en dialogue avec ceux écrits par l'enseignant dans les travaux, presque toujours en concordance ("C'est ça, je le savais!", "Je m'en suis rappelé tout de suite!", "Moi aussi, je n'aime pas beaucoup ce que j'ai écrit, mais je ne voyais pas d'autre façon...", "Je n'ai pas eu le temps!), demandant quelques fois des éclaircissements.

Je leur ai suggéré ensuite de s'autoévaluer, qu'ils se proposent une note qualitative peut-être. Ils n'ont pas voulu le faire. À la fin ils ont accepté d'écrire les symboles -, + - et +, pour dire s'ils s'attendaient à une note négative, une note positive jusqu'à douze et une note de plus de douze.

De cette manière j'ai constaté que les expectatives de quinze élèves-maîtres avaient été confirmées (compris deux négatives), que trois avaient obtenu une note inférieure et qu'un avait eu une note supérieure (il comptait sur une négative). Je leur ai donné également la possibilité d'avoir les photocopies de leurs travaux. C'est, de façon générale, avec satisfaction que les élèves ont reçu leurs résultats. On pouvait noter toutefois un nuage de désillusion dans les visages de deux élèves qui, avaient eu une note inférieure à celle qu'elles attendaient, même si elle était positive et, bien sûr, la joie de celui qui avait reçu à sa surprise une note positive.

Ces annotations seraient incomplètes si je ne me référais pas l'interrogation muette (les yeux presque pleins de larmes) dans le regard de quelqu'un qui, s'auto-évaluant avec un -, finissait par avoir, en effet la note la plus bas de la classe. D'où probablement la question d'une collègue: "On va faire encore un autre test, n'est-ce pas?" Oui.

Annexe 17

Compte-rendu de l'enseignant de l'Expression Plastique

À la fin de l'année, j'ai décidé de faire une petite enquête auprès des élèves-maîtres, à laquelle ils pourraient répondre sous l'anonymat. Les questions ont été les suivantes:

1. L'idée d'avoir des leçons de Dessin (Expression Plastique) vous a-t-elle préoccupée à l'entrée au CIFOP?

2. Qu'est-ce que vous attendiez du cours d'Expression Plastique?

3. Dans le domaine des technologies attendiez-vous à plus ou moins en termes d'information? Qu'auriez-vous aimé apprendre ayant en vue votre futur contexte de travail?

4. Avez-vous aimé les leçons d'Expression Plastique et l'ambiance de la salle de classe?

La plupart des élèves ont fait référence aux mauvaises conditions de travail de la salle laquelle n'était pas adéquate aux fins proposées. Tous ont démontré un grand intérêt pour les activités de classe. Leur préoccupation au début était de voir qu'ils avaient (ou non) des aptitudes pour le Dessin. Il a été intéressant de constater qu'ils voulaient cependant avoir plus de connaissances, et faire plus d'expériences dans le domaine des technologies. Je me suis sentie récompensée de constater que, même sous l'anonymat, 100% des élèves ont aimé les leçons d'Expression Plastique et l'ambiance de la salle de classe. Extraits de quelques réponses:

"Les leçons ont été extrêmement bien expliquées, intéressantes, amusantes. Elles ont apporté quelque chose de différent, de nouveau... L'ambiance a été très agréable. Je me sentais à l'aise et il y avait un climat de bonne humeur."

"Les leçons ont été actives, très animées, tout le monde a démontré son intérêt pour le cours. L'ambiance était excellente. La seule note négative était le manque d'une bonne table qui nous permettait de travailler ensemble..."

"J'ai beaucoup aimé ces leçons parce que je ne me suis senti "attaché" à rien et je pouvais laisser beaucoup de liberté à ma créativité."

"L'ambiance de la salle de classe a permis la socialisation et l'entraide.

Annexe 18

Extrait d'un plan de Développement Curriculaire

La leçon visait à traiter la "Planification", contenu du programme de Développement Curriculaire, et l'intervention de la **Personne** de l'enseignant dans cette activité. Voici l'itinéraire de raisonnement que l'enseignant de la discipline a suivi:

Planifier signifie établir ce qui est possible et ce qui est prévisible, C'est plutôt un moyen qu'une fin. Il ne faut pas être un idole auquel tout doit être sacrifié. Le plan sert à aider et non à nuire à l'enseignant. D'où sa nature révisable par excellence, d'où sa plasticité. Planifier c'est définir notre relation avec les objectifs et l'appropriation qu'on fait des programmes.

.....

Élaborer un plan est pour chaque enseignant une situation spécifique, unique et intransmissible. Un plan ne va pas permettre à autrui de réaliser la leçon comme moi, il peut seulement donner une idée de ce qui se va passer. Il y a de bonnes leçons sans grands plans de la même manière qu'il a des bons plans qui finissent par créer la confusion, la contrainte et de mauvaises leçons parce qu'ils n'émanent pas de la personne.

Faire un plan qui ne s'adapte pas c'est la même chose que de mettre des souliers qui ne sont pas les nôtres. Il est très difficile de bien se sentir. Il n'y a donc pas un modèle de bon enseignant dont le comportement doit être imité - chacun devient un bon enseignant à sa manière, c'est-à-dire, chacun a ses qualités propres.

Avec les mêmes programmes et les mêmes objectifs, voyons la diversité de lectures qui nous sont données par chaque manuel.

Il n'y a pas les mêmes parcours de préparation/planification de leçons et chacun doit créer ses propres modèles, ayant conscience que tous les chemins sont possibles mais que tous ne sont pas également bons. Retirer la subjectivité des divers éléments du processus est, en principe, une tentative avortée d'être dans l'enseignement.

Annexe 19

Réflexion des responsables de la Pratique Pédagogique

Les activités menées dans le contexte de la salle de classe conduisant au développement de l'Autonomie.

Les activités de la P. P. au cours du second Semestre ont concerné la préparation et la réalisation des activités extra-curriculaires avec des enfants du 1er cycle de l'enseignement de base. Les élèves-maîtres ont été invités à préparer des activités afin d'observer chez les enfants certains aspects au niveau de leur développement psycho-moteur, intellectuel, affectif, social et moral.

On a désiré que les élèves-maîtres acquièrent et construisent leur **autonomie** lorsqu'on leur a donné l'opportunité de...

1. Sélectionner les activités ayant en compte les aspects qu'on voulait observer;

2. Sélectionner et construire les matériaux;

3. Simuler les activités programmées;

4. Réajuster les activités proposées en fonction de la simulation (type d'activité, type d'instruction, type de matériel, etc.)

5. Réaliser les activités avec les enfants.

6. Réfléchir (auto et hetero) sur le travail réalisé à chaque session;

On a voulu de cette façon que les activités de la P. P. réussissent également à mener les élèves-maîtres à:

1. Conscientiser leurs difficultés et aptitudes (conscience de soi) à travers l'application et la réflexion;

2. Gagner en sérénité et confiance (à travers les simulations, ils ont eu la chance d'expérimenter et réfléchir avant l'application);

3. Obtenir la capacité de résoudre des problèmes dans (et sur) l'action (résolution des problèmes au cours des activités et présentation des alternatives lors de la réflexion);

4. Construire leur connaissance.

Par conséquent, on a voulu que chaque élève-maître acquiert la capacité de prendre des décisions par rapport aux différentes étapes de son travail et aux différentes situations, de façon de plus en plus consciente et assurée.

Annexe 20

Évolution des indicateurs de la Réalisation pour élève-maître

Code	Heureux 1	Heureux 2	Optimiste 1	Optimiste 2	Joyeux 1	Joyeux 2	Enthous. 1	Enthous. 2
01	4	4	5	6	5	5	7	6
02	4	6	1	6	4	6	3	7
03	6	6	3	5	5	6	6	6
04	5	5	6	6	5	5	7	6
05	7	7	5	5	7	6	6	6
06	7	6	7	7	7	7	7	7
07	4	7	7	7	4	6	7	6
08	7	6	6	5	5	6	7	6
09	6	6	6	6	7	6	6	6
10	6	6	7	6	7	6	7	5
11	6	5	6	6	6	5	5	6
12	5	6	3	5	5	5	4	5
13	5	6	3	6	5	6	5	6
14	4	6	5	5	5	6	4	7
15	6	4	5	5	6	5	6	6
16	5	4	7	6	4	7	6	5
17	7	7	6	6	6	6	7	5
18	5	6	6	6	5	6	5	6
19	6	5	6	5	7	6	3	5
20	6	6	6	6	5	5	5	5
21	5	5	5	5	5	5	6	6

Annexe 21

Évolution des indicateurs de l'Autonomie pour élève-maître

Code	Conscient 1	Conscient 2	Sûr 1	Sûr 2	Sol. prob. 1	Sol. prob. 2	Pren. déc. 1	Pren. déc. 2
01	6	5	6	6	5	6	6	6
02	3	6	3	6	5	5	5	6
03	6	7	6	7	6	6	3	5
04	7	6	6	7	7	5	7	6
05	7	6	7	5	5	5	5	5
06	7	7	7	5	5	5	5	6
07	7	7	7	7	7	5	7	7
08	6	6	6	5	5	5	6	6
09	6	6	5	6	5	5	5	5
10	6	6	6	6	6	6	6	6
11	5	6	6	5	5	5	7	6
12	6	5	3	5	5	5	6	5
13	6	7	5	6	6	6	5	6
14	6	6	3	7	5	5	7	6
15	6	6	3	5	5	6	5	6
16	6	6	5	6	4	5	6	6
17	7	4	4	5	7	5	6	5
18	5	5	5	6	5	6	6	6
19	6	5	3	3	5	5	6	5
20	7	6	6	6	5	5	5	5
67	5	6	4	5	5	5	6	5

Annexe 22

Évolution des indicateurs de l'Innovation pour élève-maître

Code	Critique 1	Critique 2	Créative 1	Créative 2	Projets 1	Projets 2	Imaginatif 1	Imaginatif 2
01	6	6	7	5	6	7	7	5
02	7	5	5	7	6	6	3	7
03	5	5	5	5	5	5	5	5
04	5	6	5	5	6	7	7	5
05	7	5	6	6	7	7	7	5
06	6	6	5	5	7	5	6	6
07	6	5	7	7	6	5	5	7
08	5	6	5	6	7	6	5	6
09	5	5	5	6	5	5	5	5
10	6	5	6	6	6	6	6	6
11	4	4	6	6	7	6	7	6
12	4	4	5	3	7	7	5	4
13	5	6	5	6	6	6	3	6
14	7	6	6	4	6	5	6	5
15	5	5	4	5	6	6	4	5
16	6	7	5	5	5	5	4	4
17	5	5	6	6	5	6	7	6
18	5	5	5	5	6	6	5	5
19	4	4	5	5	5	6	5	5
20	5	5	3	6	3	5	5	5
21	4	5	5	5	6	6	5	5

Annexe 23

Évolution des indicateurs du Dévouement pour élève-maître

Code	Ami 1	Ami 2	Respons. 1	Respons. 2	Dispon. 1	Dispon. 2	Solidaire 1	Solidaire 2
01	7	6	6	6	6	6	6	6
02	5	6	7	7	7	6	7	7
03	6	7	6	6	6	6	6	7
04	7	3	7	7	7	7	7	6
05	7	7	7	7	6	6	7	5
06	7	7	6	6	7	6	7	6
07	7	6	7	6	6	6	6	6
08	6	7	6	6	6	6	6	6
09	7	6	6	5	5	7	5	6
10	6	5	6	6	6	6	6	6
11	6	6	7	6	6	6	4	6
12	6	5	6	7	6	6	4	7
13	6	7	7	7	6	6	6	6
14	6	6	7	6	5	6	6	6
15	6	6	6	6	6	6	6	6
16	6	6	7	6	3	6	5	6
17	7	7	6	5	6	6	7	6
18	6	6	6	6	6	6	6	6
19	7	7	7	7	6	6	6	6
20	5	5	6	6	7	7	3	5
21	5	6	6	6	6	6	5	6

Annexe 24

Évolution des indicateurs du Respect pour L'Autonomie de l'Autre pour élève-maître

Code	Ouvert 1	Ouvert 2	Tolérant 1	Tolérant 2	Compréh. 1	Compréh. 2	Respect. 1	Respect. 2
01	3	5	6	6	6	6	6	6
02	3	3	6	6	7	7	7	7
03	5	7	7	7	6	7	7	7
04	6	5	6	6	7	6	7	6
05	7	6	6	5	7	7	7	7
06	7	6	6	6	7	7	7	6
07	5	7	6	5	6	7	6	7
08	6	5	7	6	7	6	6	7
09	6	6	6	6	6	7	6	6
10	7	5	6	6	7	6	7	6
11	4	6	6	6	6	6	7	7
12	3	3	5	7	4	7	7	7
13	7	7	5	6	6	6	6	7
14	3	7	3	6	4	6	6	6
15	4	6	6	6	6	6	6	6
16	6	6	5	5	6	6	4	5
17	6	6	6	6	7	6	6	7
18	5	6	5	6	6	6	6	6
19	3	5	6	6	6	6	7	6
20	6	3	6	5	6	5	7	7
21	4	6	6	5	6	6	7	6

Annexe 25

Évolution des indicateurs de l'Empathie pour élève-maître

Code	Commun. 1	Commun. 2	Particip. 1	Particip. 2	Congruent 1	Congruent 2	Social 1	Social 2
01	3	5	6	6	6	6	5	6
02	7	3	5	5	3	6	5	6
03	5	5	5	5	6	6	4	5
04	3	4	6	4	6	5	6	4
05	5	3	5	5	7	7	6	5
06	7	6	6	5	5	6	7	7
07	5	7	5	5	6	5	7	5
08	5	6	5	5	5	6	5	6
09	6	6	6	6	5	5	6	7
10	7	6	7	6	6	6	7	6
11	3	5	5	5	6	5	5	6
12	5	5	4	5	5	4	3	5
13	6	7	5	7	6	6	6	7
14	5	7	6	5	5	5	5	7
15	3	4	4	4	5	5	4	4
16	7	7	6	6	6	6	6	7
17	5	5	6	3	5	5	5	6
18	3	5	3	6	6	6	5	6
19	6	6	3	5	3	4	6	5
20	3	3	6	3	5	5	6	5
21	3	5	4	6	6	5	5	5

Annexe 26

Résultats des élèves-maîtres de la Classe d'Action

	Élèves-maîtres																			
Modules	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
Int.S.Éduc.	13	12	13	14	13	12	13	14	13	12	13	13	13	14	14	14	12	14	14	13	14
His.S.Éduc.	12	13	12	12	12	12	12	13	12	13	12	13	12	13	13	13	13	13	13	13	12
Psy.Dév.I	10	10	12	13	10	10	10	10	10	10	10	10	13	10	12	13	10	15	10	12	12
Psy.Dév.II	12	10	12	14	06	11	13	10	13	11	11	11	--	11	15	14	11	15	11	13	14
Dév.Cur.	13	12	15	14	11	14	13	10	13	13	11	12	16	14	14	16	11	13	13	12	14
Exp.Mus.	13	12	13	11	10	11	10	12	15	13	15	14	16	16	15	15	16	17	14	13	17
Exp.Plast.	15	13	15	16	13	14	14	14	14	13	16	13	14	14	15	15	13	15	13	13	13
Exp.Dram.	13	14	13	12	13	13	13	12	15	13	15	13	15	14	13	15	14	14	13	14	15
Éd.Phys.	14	14	13	12	12	13	13	13	15	13	14	13	15	14	14	15	14	14	13	14	15
Mathém.	14	10	12	16	10	11	16	18	16	13	18	11	18	18	17	19	11	12	--	18	16
Int.Ét.Ling.	15	12	15	17	10	16	16	17	18	16	16	15	15	18	18	18	12	17	16	17	16
Int.Ét.Litt.	11	12	14	14	10	12	12	12	15	15	12	11	15	17	15	18	12	--	11	15	11
Prat.Pédag.	13	11	13	12	11	13	12	11	14	13	13	12	15	14	14	15	12	15	12	13	12
Op.Franç.	15	--	12	13	10	14	12	12	--	--	--	--	--	--	--	15	--	--	--	14	--
Op.Angl.	--	15	--	--	--	--	--	--	14	12	12	13	15	14	14	--	14	11	14	--	15

	Élèves-maîtres																			
Discipline	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
Scien.Éduc.	12	11	13	14	09	12	12	10	12	11	11	11	15	12	14	14	11	14	11	12	13
C.E.N-Ver.	14	13	14	13	12	13	13	13	15	13	15	13	15	15	14	15	14	15	13	14	15
Mathém.	14	10	12	16	10	11	16	18	16	13	18	11	18	18	17	19	11	12	--	18	16
Portugais	13	12	15	16	10	14	14	15	17	16	14	13	15	18	17	18	12	17	14	16	14
Prat.Pédag.	13	11	13	12	11	13	12	11	14	13	13	12	15	14	14	15	12	15	12	13	12
Option	15	15	12	13	10	14	12	12	14	12	12	13	15	14	14	15	14	11	14	14	15

	Élèves-maîtres																			
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
Moyenne	14	12	13	14	10	13	13	13	15	13	14	12	16	15	15	16	12	14	13	15	14

Annexe 27

Résultats des élèves-maîtres de la Classe Témoin

	Élèves-maîtres																								
Modules	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
Int.S.Éduc.	12	11	13	11	12	13	12	12	12	13	11	12	13	12	12	12	10	13	11	13	11	12	13	12	12	14
His.S.Éduc.	13	12	12	12	12	13	12	14	12	13	13	13	12	12	12	10	12	12	10	14	12	14	13	10	12	14
Psy.Dév.I	16		10	12	12	14	15	12	12	12	11	10	12	11	10	10	10	11	10	14	13	13	12	15	14	15
Psy.Dév.II	15	10	11	12	11	15	15	14	16	13	15	11	14	13	11	12	15	14	11	15	13	13	14	13	14	16
Dév.Cur.	14	14	16	15	15	14	14	14	15	10	14	14	15	14	15	15	16	15	16	14	14	15	14	16	15	14
Exp.Mus.	15	10	14	15	12	15	15	14	14	14	14	13	14	14	10	15	14	14	10	15	12	14	14	11	15	13
Exp.Plast.	15	15	17	15	16	15	15	14	16	14	17	15	14	14	14	15	16	15	14	16	14	15	14	16	14	15
Exp.Dram.	13	12	12	14	13	13	13	13	15	14	13	13	13	13	13	14	14	15	14	15	13	14	13	13	14	15
Éd.Phys.	12	12	12	15	13	14	14	15	15	14	13	14	13	14	13	14	15	16	16	15	16	14	16	12	15	16
Mathém.	19	12	16	17	14	13	16	16	17	16	15	13	16	17	13	13	18	16	14	17	16	16	17	18	18	13
Int.Ét.Ling.	15	11	10	12	10	14	12	11	14	10	10	11	10	15	10	11	14	15	10	14	12	14	13	15	15	11
Int.Ét.Litt.	15	11	16	12	12	14	14	11	16	10	14	13	10	11	10	15	16	15	12	16	12	14	13	17	13	15
Prat.Pédag.	14	13	14	14	14	12	12	10	14	13	12	13	12	13	13	13	13	15	10	14	13	13	13	14	13	15
Op.Franç.	–	–	–	15	10	10	–	10	–	11	10	12	–	15	13	–	11	15	–	–	16	12	–	–	–	–
Op.Angl.	15	11	10	–	–	–	10	–	16	–	–	–	10	–	–	11	–	–	12	11	–	–	13	10	13	11

	Élèves-maîtres																								
Disciplines	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
Scien.Éduc.	14	–	12	12	12	14	14	13	13	12	13	12	13	12	12	12	13	13	12	14	13	13	13	13	13	15
C.E.N-Ver.	14	12	14	15	14	14	14	14	15	14	14	14	14	14	13	15	15	15	14	15	14	14	14	13	15	15
Mathémat.	19	12	16	17	14	13	16	16	17	16	15	13	16	17	13	13	18	16	14	17	16	16	17	18	18	13
Portugais	15	11	13	12	11	14	13	11	15	10	12	12	10	13	10	13	15	15	11	15	12	14	13	16	14	13
Prat.Pédag.	14	13	14	14	14	12	12	10	14	13	12	13	12	13	13	13	13	15	10	14	13	13	13	14	13	15
Option	15	11	10	15	10	10	10	10	16	11	10	12	10	15	13	11	11	15	12	11	16	12	13	10	13	11

	Élèves-maîtres																								
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
Moyenne	15	12	13	14	13	13	13	12	15	13	13	13	13	14	12	13	14	13	12	14	14	14	14	14	14	14

Index des Noms

Cet index ne renvoie pas aux auteurs signalés dans la Bibliographie. Étant donné que l'ouvrage a été numéroté de façon continue, sans changement entre le premier et le deuxième volume, nous n'avons pas tenu compte du fait que les références concernaient l'un ou l'autre volume; il suffit au lecteur de savoir que cet index comprend les pp. 1-223 (1er. Volume) et les pp. 224-519 (2e. Volume).

A

ABREU, João 33
ABREU, Maria Arlete Caldas Castro 123
ADORNO 154
AGUIAR, Manuel Caetano Pimenta 80
ALMADA, António José de Sousa 99
ÁLVARES, Manoel 32; 68
AMARAL, Ferreira 109
AMEAL, João 119
Amiral CABEÇADAS 116
ANDRADE, Francisco 99
ANTUNES, Maria João Cardona vii
AQUAVIVA, Cláudio 39
ARFET, Anne 12
ARISTOTE 22; 140
ARRIAGA, Manuel 107; 110
ATAÍDE, Nuno da Cunha 60
AZEREDO, Carlos 180
AZEVEDO, Álvaro Rodrigues 33
AZEVEDO, Simão Rodrigues 28
AZOR, João 39

B

BACON 55; 140
BANDARRA 52
BANDEIRA, Sá 83
BAPTISTA, João 34
BAPTISTA, Vasco 30
BARBOSA, Luís vii
BARROS, João 23
BELL et MÜLLER 244
BERESFORD, William Carr 78; 79; 86
BLUTEAU, Rafael 62
BOHR 153
BORBA, Diogo 35
BORJA, Francisco 32
BOTELHO, Sebastião Xavier 79; 80
BOWEN 77
BRAGA, Teófilo 109; 110
BRANCO, Alexandra viii
BRANCO, João Manuel de Freitas 80
BRANCO, Luiz de Freitas 99
BRANCO, Manuel José Ferreira de Sousa 74
BRANDÃO, Gaspar Afonso da Costa 58
BRASÃO, Adolfo de Sousa 105;113
BRITO, Duarte 33
BROGLIE, Louis 153
BURCKHARDT, J. 130
BUSEN, Pedro 39

C

CABRAL, Costa 83
CAETANO, Marcello 178; 179; 180; 181
CALVIN 23
CAMACHO, Ornelas 185
CÂMARA, Francisco Gonçalves 29
CÂMARA, João Gonçalves 31; 33
CÄMARA, Luís Gonçalves 31
CÂMARA, Martim Gonçalves 31
CAMERTE, Paul 28
CAMÕES, Luís 23; 109
CANÍSIO, Pedro 35
CARDIA, Sottomayor 185
Cardinal D. HENRIQUE 31; 36
Cardinal F. SALDANHA 58
CARDOSO, Nuno Fernandes 34
CARDOSO, Simão Nunes 29
CARLOS V 23; 25
CARVALHO, António Ponce vii
CARVALHO, Paulo 60
CASTANHEDA, Fernão Lopes 23
CASTRO, Francisco Rafael de Castro 85
CASTRO, Pimenta 116
CHAGAS, Pinheiro 107
CLAPARÈDE, Édouard 184
CLODE, Maria Luisa 104
CLODE, William Edward 123
COELHO, Gustavo Augusto 123
Comte ANDEIRO 19
Cón. M. F.

CAMACHO 124
CORREIA, Gaspar 23
CORREIA, Magalhães 118
COSTA CABRAL, A. B. 95
COSTA, António 99
COSTA, Domingos dos Reis 105; 113
COSTA, Gomes 116
COUDRET, Annibal 37
COUSINET, Roger 184
COUTO E MELO, João Crisóstomo 87
COUTO, Estêvão 30
CUNHAL, Álvaro 180

D

D. AFONSO III 17
D. AMBRÓSIO 32
D. AMÉLIA 82
D. BEATRIZ 18; 137; 138
D. CARLOTA JOAQUINA 80
D. CATARINA 52
D. FERNANDO 18; 19
D. FRANCISCO SANTANA 180
D. INÊS DE CASTRO 19
D. JERÓNIMO BARRETO 47
D. JOÃO I 18; 19; 52
D. JOÃO II 24
D. JOÃO III 25; 28; 31
D. JOÃO IV 53
D. JOÃO V 53; 56
D. JOÃO VI 77; 79; 80; 86
D. JOSÉ DE BRAGANÇA 60
D. JOSÉ I 57; 84
D. LEONOR TELES 18
D. LUIS, 96
D. MANUEL 24; 31; 34; 52
D. MARIA I 85
D. MARIA II 82; 98
D. MIGUEL 81; 82; 89
D. PEDRO 19; 80; 81
D. SANCHO II 17
D. SEBASTIÃO 51; 52
D. TOMÁS de ALMEIDA 69
DARWIN 140
DÉCROLY, Ovide 165; 184
DELGADO, Humberto 118
DESCARTES 55; 62
DEWEY, John 165; 184
DIDEROT 60
DIRAC 153
Duc de PALMELA 83
Duc de SALDANHA 83; 94
Duc de TERCEIRA 83; 94

E

EANES, Ramalho 185
EDWARD D'ANGLETERRE 12
EINSTEIN 153
ESPERANÇA, Manuel 34
ESTRELA, Albano vii
ESTRELA, Teresa vii

F

FABRO, Pedro 28
FARNÉSIO, Alexandre 31
FAVILA, Fernão 29
FERNANDES, Sílvio viii
FERRAZ, Severiano Alberto de Freitas 99
FERREIRA, António 23
FERREIRA, Gonçalo Aires 33
FERREIRA, Teresa da Veiga França viii; 182
FERRIÈRE, Adolphe 184
FEYERABEND 154
FIGUEIREDO, António Pereira 68
FIGUEIREDO, Manuel de Andrade 65
FIGUEIROA, Maria Clara do Monte Falco Brito 105; 113
FIGUEIROA, Maria Julieta de Brito 105; 113
FISCHER 143
FLOURENS, P. 244
FONSECA, Manuel José 105; 113
FRANÇA, Francisco dos Anjos 105; 113
FRANÇA, Tristão 53
FRANCISCO XAVIER 28; 35
FRANCO, Glória viii
FRANCO, João 109
FRÉDÉRIC II de Prusse 66
FREINET, Célestin 184
FREITAS, João Abel 123
FREUX, André 35
FRŒBEL 107; 184
FRUTUOSO, Gaspar 23

G

GALILÉE 62; 153
GAMA, António 34
GARCÊS, Francisco 30
GARCIA, Elias 107; 109
Général CARMONA 116
GHUSE, Antonio 39
GÓIS, Damião 23
GOMES DA ILHA, João 33
GOMES, Honorina de Sousa 100
GOMES, Ruy 33
GONÇALVÉS, Ernesto Marçal Martins 123
GONÇALVES, Francisco 29
GONÇALVES, João 30
GONZALEZ, Gaspar 39
GOUVEIA SÉNIOR, Diogo 30
GOUVEIA, Diogo 28
GUSMÃO, Bartolomeu Lourenço 54

H

HABERMAS 154
HALL, M. 244
HEISENBERG 153
HENRI VIII 23
HENRIQUES, Jordão Maurício 105; 113
HENRIQUES, Leão 31
HERBART 122
HERCULANO, Alexandre 76

HOBBES 60
HOOD, Samuel 78
HUBBLE 153
HUYGENS 62

I

Infant D. HENRIQUE 19; 25; 137
Infant D. JOÃO 19
Infante D. ISABEL MARIA 81
Infante MARIA 31

J

JARDIM, Alberto João 2; 181; 185
JESUS, Saul Neves 333
JUNOT 77

K

KANT 55; 270
KEPLER 52
KERSCHENSTEINER, Georg 184

L

LA FONTAINE 60
LÃ, Adelino dos Santos 123
LANCASTER, Joseph 86
LAPLACE 153
LE COCQ, João Jozé 89
LEAL, Sebastião Frederico Rodrigues 99
LEÃO, Fernão 30
LEDENT, Bénédicte viii
LEIBNIZ 55; 62
LEITE, Luiz Filippe 98; 100; 106
LIMA, Pires 177
LIRA, Luís Veloso 53
LOBO, Francisco Alexandre 90
LOCKE, John 55; 63
LOMELINO, Pedro José 104; 113
LOPES, Armindo vii
LOUIS XVI 77
LOYOLA, Ignace 26; 28; 31; 35; 36; 38; 39; 45; 48
LUTHER 22

M

M. Le ROY 155
MACEDO, António da Costa de Sousa 101; 102
MACHADO, Bernardino 107; 116
MACHIM, Robert 12
Madame BLACKBURN 87
Madame PHELPS 87
MAGALHÃES, Rodrigo da Fonseca 91; 93; 94; 95
MAGNO, Albert 22
MAIA, Manuel 54; 57
MAJOR, Richard Henry 12
MALAGRIDA, Gabriel 58; 60
MALTHUS, Thomas 140
MANIQUE, Pina 76
MANSILHAS, Francisco 28
MANUEL, Passos 92; 94
MARDEL, Carlos 57
MARIE-THÉRÈSE d'Autriche 66
MARMOZ, Louis vii
MARQUIS DE LOULÉ 100
MARQUIS DE POMBAL 25; 57; 60; 61; 66; 85; 109; 136
MARRECA, António d'Oliveira 92
MARTIG 122
MARTIN, Francisco 30
MASSENA 78
MATOS, Norton 118
MC LUHAN 141
MELO, Fontes Pereira 83
MENDONÇA, Marcelliano Ribeiro 99
MENESES, João 53
MICHOTTE, Albert 279
MIRANDA, Lúcio Santana B. Rosário 123
MONIZ, Judite Adriana Teixeira de Sousa 123
MONTESQUIEU 55; 75
MONTESSORI, Maria 165; 184
MONTGOLFIER 56
MORAIS, Sebastião 31
MOTA, Pinto 128

N

NADAL, Jeronimo 35; 37
NAPOLÉON 77
NETO, Jorge Sílvio Pélico de Oliveira 105; 113
NEWTON 55; 62; 153
NORONHA, Filipa 31
NORONHA, Henrique Henriques 35; 53
NORONHA, Manuel 33
NUNES, Ivo Sousa 333
NUNES, Marcos 32
NUNES, Pedro 25

O

OLIVEIRA, Cavaleiro 60
OLIVEIRA, Francisco Xavier 62
OLIVEIRA, João Francisco 80
OLIVEIRA, Maria da Piedade 104
ORTA, Garcia 25

P

PACHECO, Carneiro 120; 128
PACHECO, Duarte 25
PAIS, Sidónio 116
Pape BENTO XIV 58
Pape GRÉGOIRE XIII 38
Pape JULIO III 26
Pape LÉON X 22; 34

Pape PAUL III 25; 26; 38
Pape PAUL IV 38
Pape XISTO V 31
PARKHURST, Helen 165
PARRO, José Nunes 123
PASSOS, Manuel da Silva 83
PASTRANA, Juan 23
PAVLOV, Ivan 245
PEREIRA, Constantino Silvano 104; 113
PEREIRA, José António de Sá 59
PEREIRA, Luiz da Costa 99
PEREIRA, Maria João viii
PEREIRA, Nuno Álvares 33
PESTALOZZI, Henri 107; 184
PHELPS, Joseph 87
PHILIPPE II 51; 52
PHILIPPE III 52
PIÉRON, Henri 279
PINA, Rui 23
PINTO, Francisco 30
PINTO, Leite 177
PINTO, Patrícia Rosado vii
POINCARÉ, H. 155
POLANCO, Juan 37; 38
PROENÇA, Martinho de Mendonça de Pina 65

Q

QUARESMA, Pedro 30
QUINTILIANO 40

R

RESENDE, Garcia 23; 33
RIBEIRO SANCHES 62; 64
RIBEIRO, Hintze 137
RICCI, Lorenzo 58
RODRIGUES, Simão 26; 36
ROUSSEAU, Jean-Jacques 55; 60; 75; 184

S

SÁ, José Correia 59
SACCHINI, Francisco 36
SALAZAR, Oliveira 116; 178; 180; 186
SAMPAIO, António Rodrigues 102
SANCHES, Joaquim vii
SANTOS, Alves 85
SANTOS, Eugénio 57
SEQUEIRA, Manuel 30
SÉRGIO, António 25
SILVA, Ângelo Augusto 123; 124;182
SILVA, António Marques 123; 183
SILVA, Francisco Augusto 104; 113
SILVA, Francisco Xavier 53
SILVEIRA, Mouzinho 81
SOARES, Mário 180; 185
SOCRATE 140
SOULT 78
SOUZA, Ruy 33
SPÍNOLA, António 179
SPINOSA 60
ST. THOMAS D'AQUIN 22; 47; 48; 277
SUÁREZ, Cipriano 32; 42

T

TAMAGNINI, Eusébio 121
TAVARES, Simão 29
TÁVORAS 58
TEIVE, Baltasar 34
TEIVE, Belchior 34
TEIVE, Gaspar 34
TEIXEIRA, Tristão Vaz 20; 33
TELES, Galvão 177
THOMAZ, Américo 118; 179
THORNDIKE, E. 245
TIRIE, Jacques 39
TORRE BELA 30
TUCCI, Estevam 39

V

VARELA, Manuel José 104; 113
VARGA, Francisco 29
VASCONCELOS, Faria 184
VASCONCELOS, Miguel 52
VASCONCELOS, Rita Sá Fernandes viii
VEGA, João 35
VEIGA SIMÃO, José 178
VERNEY, Luís António 62; 63
VICOMTE DE FORNOS DE ALGODRES 99
VIEIRA, António 61
VIEIRA, Manuel 137
VIEIRA, Teresa vii
VOLTAIRE 55; 60; 75
VON EHRENFELS 255

W

WALLERSTEIN, Immanuel 135
WASHBURNE, Carlton 165
WATT, James 56
WELLESLEY, Arthur 78
WELLINGTON 79
WUNDT, W. 244

Z

ZARCO, João Gonçalves 20
ZURARA, Gomes Eanes 20

Liste des Tableaux

1. Évolution du nombre d'écoles à Madère (de 1848 à 1882) 101
2. Mouvement de lecture dans la Bibliothèque Municipale en 1900, 1905 et 1910 106
3. Premiers Professeurs de l'École du Magistère Primaire de Funchal 124
4. Relation élèves/enfants dans la municipalité de Funchal en 1942 126
5. Relation enseignants/manque d'enseignants dans la municipalité de Funchal en 1942 ... 126
6. Relation élèves/enfants aux îles de Madère et Porto Santo en 1942 127
7. Relation enseignants/manque d'enseignants aux îles de Madère et Porto Santo en 1942. 127
8. La conception de l'Homme au cours des Temps 131
9. Source de vérité au cours des Temps 132
10. Composantes de formation au cours des Temps 133
11. Types de Moralité au cours des Temps 135
12. *Curriculum* de formation des enseignants de l'enseignement de base-1er cycle 192
13. 1ère année du Cours de formation des enseignants du 1er cycle de base 193
14. Relation entre les modules/disciplines et les départements de l'Université de Madère . 196
15. Données "classiques" sur les formateurs 198
16. Qualification académique des formateurs 199
17. Pratique pédagogique orientée des formateurs 199
18. Ancienneté des formateurs en enseignement 199
19. Type de liaison des formateurs à l'Université 199
20. Expérience des formateurs dans la formation d'enseignants 201
21. Expérience des formateurs dans la formation initiale 201
22. Expérience des formateurs dans la formation des enseignants du 1er cycle 201
23. Accompagnement de la Pratique Pédagogique 201
24. Type d'accompagnement de la Pratique Pédagogique 202
25. Panorama individuel des formateurs 203
26. Motivations des formateurs pour participer au Projet 204
27. Données "classiques" sur les élèves-maîtres 207
28. Classement de l'enseignement secondaire 208
29. Classement de l'épreuve nationale (*Prova Geral de Acesso*) 208
30. Classement de l'accès à l'enseignement supérieur 208
31. Panorama individuel des élèves-maîtres 209
32. Catégories socio-professionnelles des élèves-maîtres 211
33. Catégories socio-culturelles des élèves-maîtres 212
34. Catégories socio-économiques des élèves-maîtres 212
35. Catégories socio-familiales/affectives (en termes de cohabitation) des élèves-maîtres . 213
36. Les Classes des élèves-enfants 214
37. Âge des élèves-enfants 215
38. Ambiance familiale des élèves-enfants 215
39. Régime d'appui du Pensionnat aux élèves-enfants 216

40. Représentations des formateurs sur l'enseignant réel 228
41. Représentations des formateurs sur l'enseignant idéal 230
42. La dimension personnelle dans les représentations des élèves-maîtres 233
43. La dimension personnelle dans les représentations des enseignants de la formation en service 234
44. Représentations des élèves-maîtres sur l'enseignant idéal 235
45. Représentations des élèves-enfants (selon les classes de scolarité) sur l'enseignant idéal 237
46. Représentations des élèves-enfants (selon les phases de scolarité) sur l'enseignant idéal 238
47. Sexe, âge et état civil des deux classes 337
48. Catégories socio-professionnelles de CA et CT 337
49. Catégories socio-culturelles de CA et CT 338
50. Catégories socio-économiques de CA et CT 338
51. Catégories socio-familiales/affectives (en termes de cohabitation) de CA et CT 339
52. Classement de l'enseignement secondaire de CA et CT 340
53. Classement de la PGA de CA et CT 340
54. Classement de l'accès à l'enseignement supérieur de CA et CT 341
55. Auto-conceptions des sous-dimensions de la "dimension personnelle" au départ 342
56. Auto-conceptions des catégories de la "dimension personnelle" au départ 343
57. Auto-conceptions de la "dimension personnelle" au départ 343
58. Évolution des indicateurs de la "dimension personnelle" chez CA 351
59. Évolution des sous-dimensions de la "dimension personnelle" chez CA 352
60. Évolution des catégories de la "dimension personnelle chez CA 353
61. Évolution de la "dimension personnelle" chez CA 353
62. Évolution des indicateurs de la "dimension personnelle" chez CT 354
63. Évolution des sous-dimensions de la "dimension personnelle" chez CT 355
64. Évolution des catégories de la "dimension personnelle" chez CT 356
65. Évolution de la "dimension personnelle" chez CT 356
66. Comparaison de l'évolution des sous-dimensions de la "dimension personnelle" chez CA et CT 357
67. Comparaison de l'évolution des catégories de la "dimension personnelle" chez CA et CT 358
68. Comparaison de l'évolution de la "dimension personnelle" chez CA et CT 359
69. Comparaison des classements des modules chez CA et CT 361
70. Comparaison des classements des disciplines chez CA et CT 362
71. Comparaison du classement de l'Année chez CA et CT 362
72. Les valeurs "t" des modules chez CA 370
73. Les valeurs "t" des indicateurs de la "dimension personnelle" chez CA 371
74. Les valeurs "t" des sous-dimensions de la "dimension personnelle" 372
75. Les valeurs "t" des catégories de la "dimension personnelle" 372
76. La valeur "t" de la "dimension personnelle" 373
77. Données de la réalisation personnelle 375
78. Données de la réalisation académique 377
79. Notre "dimension personnelle" 395
80. Deux stratégies de formation 398

Liste des Cartes

1. Le plan de recherche 8
2. Situation de la Région Autonome de Madère 10
3. Les municipalités de la Région Autonome de Madère 11
4. Enseignants et Élèves du 1er cycle à Madère/par municipalité en 1994/95 14

Liste des Figures

1. La méthode dépendante de la théorie 141
2. La théorie dépendante de la méthode 141
3. Interaction théorie/méthode 142
4. Les catégories de la "dimension personnelle" 315
5. Les sous-dimensions de la "dimension personnelle" 316
6. Les indicateurs de la Conceptualisation positive de Soi 317
7. Les indicateurs de la Conceptualisation positive de l'Autre 319
8. Les trois axes de notre modèle théorique 320
9. Étapes de comparaison de CA et CT 364
10. La base des taxonomies des objectifs 389
11. Les trois dimensions de l'Homme 389
12. Les groupes spécifiques des formateurs 406
13. Les deux mondes des formateurs 407
14. La chaîne de relations dans le Projet (1) 408
15. La chaîne de relations dans le Projet (2) 408
16. Le développement personnel 425

Liste des Graphiques

1. Comparaison de l'évolution des catégories de la "dimension personnelle" chez CA et CT 358
2. Comparaison de l'évolution de la réalisation personnelle chez CA et CT 360
3. Comparaison de l'évolution de la réalisation académique chez CA et CT 363

Liste des Annexes

1. La Monarchie Portugaise. Les Rois 474
2. La République Portugaise. Les Présidents 475
3. Le Statut Politico-administratif de la Région Autonome de Madère 476
4. Direction Régionale d'Innovation et de Gestion Éducative 477
5. *Index Regularum* de la *Ratio Studiorum* 478
6. Plan d'Études de 42/43 480
7. Plan d'Études de 60/61 481
8. Plan d'Études de 78/79 482
9. Plan d'Études de l'ESE-Madère (1) 483
10. Plan d'Études de l'ESE-Madère (2)/du CIFOP-Madère 484
11. Niveau social de CA 485
12. Les dessins des enfants 488
13. Extrait d'un plan de leçon d'Éducation Physique 489
14. Plan d'une leçon de Psychologie du Développement I 490
15. Récolte d'opinions des élèves-maîtres en Anglais I 491
16. Journal de bord de l'enseignant de Portugais 492
17. Compte-rendu de l'enseignant de l'Expression Plastique 494
18. Extrait d'un plan de Développement Curriculaire 495
19. Réflexion des responsables de la Pratique Pédagogique 496
20. Évolution des indicateurs de la Réalisation pour élève-maître 497
21. Évolution des indicateurs de l'Autonomie pour élève-maître 498
22. Évolution des indicateurs de l'Innovation pour élève-maître 499
23. Évolution des indicateurs du Dévouement pour élève-maître 500
24. Évolution des indicateurs du Respect pour l'Autonomie de l'Autre pour élève-maître . 501
25. Évolution des indicateurs de l'Empathie pour élève-maître 502
26. Résultats des élèves-maîtres de la Classe d'Action 503
27. Résultats des élèves-maîtres de la Classe Témoin 504

Table des Matières

Remerciements iii

INTRODUCTION 1

La "Dimension Personnelle" 3

Organisation du travail 5

Le plan de recherche 7

1ère partie: LES ENRACINEMENTS HISTORIQUES 9

1. La Région Autonome de Madère 10

2. Premières approches 15

3. Le Temps de l'Église 17

3. 1. Les contextes 17

Une culture religieuse [21]. Un nouveau cadre culturel [22]. L'Inquisition [24]. Les Jésuites [26]. Les Jésuites à Madère [29]. Les Jésuites Madériens [31]. L'ambiance culturelle à Madère [32]. Le rôle des Jésuites dans l'Éducation [35]. Le besoin d'uniformisation de l'Enseignement [37]. *Ratio Studiorum*: Un embryon de *curriculum* pour la Formation des Enseignants [39]. La Formation de l'Enseignant religieux [41].

3. 2. La dimension personnelle de l'Enseignant de l'Église 46

4. Le Temps de l'État 51

4. 1. Les contextes 51

Un nouvel idéal à l'Europe [54]. L'Expulsion des Jésuites [56]. Le rôle des *Estrangeirados* dans l'Éducation Portugaise [61]. Les Réformes Pombalines de l'Enseignement [66]. Quelle Formation d'Enseignants? [71].

4. 2. La dimension personnelle de l'Enseignant de l'État 73

5. Le Temps du Peuple 75

5. 1. Les contextes 75

Les Invasions françaises et anglaises [77]. Le Constitutionnalisme au Portugal [79]. L'accent sur l'Inspection: Une première phase [85]. L'Enseignement Mutuel: Une contribution anglaise [86]. L'Enseignement Mutuel et la Formation des Enseignants [87]. Un nouveau discours pédagogique [88]. Les reflets de l'Absolutisme sur l'Éducation [90]. Le développement de l'Enseignement Populaire [91]. La Méthode Portugaise et la Formation des Enseignants [96]. Un nouveau modèle d'École Normale [100]. Quelques chiffres significatifs à Madère [101]. L'obligation de la Formation des Enseignants [102]. La première Institution

de Formation à Madère [104].

5. 2. La dimension personnelle de l'Enseignant Populaire 106

6. Le Temps de la Première République 109

6. 1. Les contextes 109

L'Instruction Primaire et Normale [111].

6. 2. La dimension personnelle de l'Enseignant Républicain 114

7. Le Temps de l' État Nouveau 116

7. 1. Les contextes 116

Les Révoltes à Madère [119]. Pourquoi former les Personnes? [120]. L'École du Magistère Primaire de Funchal [123]. Le panorama scolaire à Madère [125].

7. 2. La dimension personnelle de l'Enseignant de l'État Nouveau..... 128

8. Dimension personnelle et spécificité 130

8. 1. La dimension personnelle au cours des Temps 130

8. 2. Quel lieu pour la spécificité de Madère? 135

2ème partie: LES PRÉSUPPOSÉS 139

1. La relation théorie/méthode 140

2. La nature de l'objet de l'étude 143

2. 1. L'absolutisation simplifiante de l'objet 143

2. 2. La relativisation complexifiante de l'objet 145

3. Vers le paradigme de la complexité 148

3. 1. La totalité singulière 148

3. 2. Le systémique..... 149

3. 3. Les incertitudes 152

3. 4. La subjectivation 154

4. Quelle sorte de méthodologie de recherche? 156

5. L'Implication du chercheur 158

6. Mon Implication 161

6. 1. L'implication existentielle 161

6. 2. L'implication thématique 164

6. 3. L'implication institutionnelle 168

3ème partie: UN PROJET DE FORMATION PARTICIPÉE CARACTÉRISATION 174

1. Les finalités du Projet 175

2. Quelques préalables 177

2. 1. Vers la démocratisation de l'Éducation 177
2. 2. La période révolutionnaire à Madère 180
2. 3. Bouleversement pédagogique dans la Formation des Maîtres à Madère 182
2. 4. La "normalisation" de la société portugaise 184
2. 5. L'Enseignement Supérieur Polytechnique et l'ESE Madeira 186
2. 6. Une nouvelle politique de formation d'enseignants 188
2. 7. Le CIFOP-Madeira 189
2. 8. Le Curriculum du Cours de Formation des Enseignants de l'Enseignement de Base-1er cycle du CIFOP-Madeira 191
2. 9. L'Enseignement de Base 194

3. Les Personnes du terrain 196

3. 1. Les Formateurs 196
3. 2. Les Élèves-maîtres 207
3. 3. Les Élèves-enfants 213

4. Le contrat pédagogique 219

4ème partie: CONSTRUCTION THÉORIQUE 224

1. Introduction: Les représentations initiales 225

2. Un travail de confrontation de représentations 227

Les représentations des Formateurs [227]. Les représentations des Élèves-maîtres [232]. Les représentations des Élèves-enfants [235].

3. Tenir compte de l'encadrement légal 240

4. Vers une Théorie de la Personne 242

4. 1. Non à l'individu de la boîte-noire 244
4.1.1. Fondements théoriques 244
4.1.2. La formation des enseignants par la négation de quelques principes 248

4. 2. Une Personne en tant que totalité organisée 253
4.2.1. Fondements théoriques 253
4.2.2. Quels apports à la formation des enseignants? 257

4. 3. Une Personne constructiviste 261
4.3.1. Fondements théoriques 261
4.3.2. Quelles implications pour la formation des enseignants? 267

4. 4. Une Personne phénoménologique..... 269
4.4.1. Fondements théoriques 269
4.4.2. Le "décodage" pour le champ de formation des enseignants 276

4. 5. Une Personne en Situation 279
4.5.1. Fondements théoriques 279
4.5.2. Notre lecture pour la pratique de formation des enseignants 286

4. 6. Une Personne du Terrain 289
4.6.1. Fondements théoriques 289
4.6.2. L'interprétation des fondements pour la pratique de la formation 294

4. 7. Une Personne en Développement 296
4.7.1. Cadres de développement 296

4. 8. Une Personne humaine 306
4.8.1. Fondements théoriques 306
4.8.2. Réflexions sur les implications de cette théorie dans le champ de formation des enseignants 312

5. L'opérationnalisation du concept 313

6. L'hypothèse théorique 319

5ème partie: L'ACTION DANS LE PROJET DE FORMATION PARTICIPÉE 326

1. Expérimentation ou action? 327

2. Une action en milieu naturel 328

3. Test de mesure de la dimension personnelle 332

4. Les données d'entrée 336

4. 1. Les variables non-contrôlées [336]. 4. 2. La réalisation académique [339]. 4. 3. La réalisation personnelle [341].

5. La variable explicative: une méthodologie centrée sur la réalisation personnelle 343

5. 1. Introduction. Conscientisation des Fins [343]. 5. 2. Le *Curriculum* comme un tout dynamique [345]. 5. 3. Le Programme en tant que projet [348]. 5. 4. Le Plan conçu pour le développement personnel [349].

6. Les données de sortie 350

6. 1. La réalisation personnelle de la Classe d'Action: Avant-Après [350]. 6. 2. La réalisation personnelle de la Classe Témoin: Avant-Après [353]. 6. 3. L'évolution de la réalisation personnelle en termes comparatifs: Classe d'Action-Classe Témoin [356]. 6. 4. La réalisation académique en termes comparatifs: Classe d'Action-Classe Témoin [360]. 6. 5. La réalisation académique en termes comparatifs: Avant-Après [363].

7. Le Test "t" de Student 364

8. Un regard sur la personne de l'individu 374

9. Et pourquoi pas une "évaluation" sensible? 378

6ème partie: LA TRANSVERSALITÉ DES INTERROGATIONS 383

1. Le sens conféré par les enracinements historiques 384

1. 1. Le sens conféré à la "formation d'enseignants" 384

1. 2. Le sens conféré à la "dimension personnelle" 387

1. 2. 1. La pluralité de dimensions chez l'Homme 387

1. 2. 2. Les composantes de la formation 390

1. 2. 3. Le jeu de conflits parmi les composantes de formation 392

1. 2. 4. Évolution du concept de "dimension personnelle" 394

1. 2. 5. Évolution du type de formation 397

2. Problèmes méthodologiques: unité et diversité dans cette recherche 399

2. 1. Unité thématique versus diversité méthodologique 399

2. 2. Simultanéité des approches méthodologiques 400

2. 3. Une population diversifiée 405

2. 4. Un seul chercheur 409

3. Les spécificités de la recherche 411
3. 1. La "réduction" de cette recherche 411
3. 2. Les idiosyncrasies insulaires de cette recherche 412
3. 3. Une jeune Université 415

4. La valorisation de la personne humaine 417
4. 1. La personne de l'enseignant 418
4. 2. La personne du chercheur 420
4. 3. Les acteurs 421

5. Conclusion 424

BIBLIOGRAPHIE 429

ANNEXES 474

INDEX DES NOMS 505

Liste des Tableaux 510
Liste des Cartes 512
Liste des Figures 512
Liste des Graphiques 512
Liste des Annexes 513

TABLE DES MATIÈRES 514