

**Notre Commission
pédagogique prend position :**

Communiqué de presse

Alertée par certaines rumeurs de presse, au sujet de l'examen dit de maturité, la Centrale Chrétienne du Personnel de l'Enseignement Moyen et Normal Libre, a réuni d'urgence sa Commission pédagogique le 29-9-1972 pour examiner le problème.

La Commission s'oppose à une éventuelle réforme qui serait inspirée uniquement par des considérations budgétaires sans aucun souci pédagogique.

Elle n'accepte pas qu'on endosse aux seuls professeurs du secondaire l'entière responsabilité des échecs à l'Université. Si elle admet que l'omnivalece des différentes sections est un principe acquis, elle ne croit pas cependant en la valeur d'épreuves imposées au niveau national ou régional — danger réel de bachotage —, pas plus qu'en des examens d'entrée à l'Université, danger de sélection aveugle.

Elle propose une réflexion approfondie avec toutes les parties en cause pour que se dégage un système cohérent d'orientation des élèves qui permette à chacun de pousser le développement de ses aptitudes le plus loin possible.

Elle procède à une large consultation de ses membres de manière à définir la position de la Centrale à ce sujet.

Dans le même ordre d'idées, elle regrette tant la réduction des allocations d'études que l'intention de relever les normes de population et de dédoublement, mesures qui vont à l'encontre d'une réelle et effective démocratisation.

Chaque comité

provincial a un

délégué pédago-

gique.

Proposez vos

services à votre

Président provincial

Rénover et intégrer l'agrégation de l'enseignement secondaire dans l'ensemble de

la formation des maîtres

**G. DE LANDSHEERE,
Professeur à l'Université de Liège**

Le problème de la formation des maîtres de l'enseignement secondaire supérieur ne trouve sa signification véritable que si on le situe dans le cadre plus large de la formation de tous les enseignants.

Sans nous en rendre compte, nous sommes à tel point habitués à certaines institutions qu'elles finissent par nous sembler naturelles, alors qu'elles sont l'expression d'un ordre social révolu, mais qui a marqué les mœurs de façon profonde. La hiérarchie des enseignants, telle qu'elle existe encore dans notre pays, procède d'un pareil phénomène.

Dans leurs grandes lignes, nos institutions scolaires actuelles ont été systématiquement mises en place au XIX^e siècle. A cette époque l'école publique, là où elle existe, est essentiellement l'école du pauvre, les familles aisées recourant à une nourrice, à une bonne, puis à un précepteur pour l'éducation de base de leur enfant, et enfin à des institutions payantes pour la partie supérieure de ses études (collèges religieux surtout).

L'école publique, officielle ou privée, ressort d'un double système : l'un, surtout théorique, où les enseignements se succèdent de façon continue : primaire - secondaire - supérieur; l'autre, qui reste réalité jusqu'à la guerre de 1914-1918, où l'enseignement à chaque niveau constitue un cycle complet, à finalité propre.

L'école **élémentaire** (et non primaire, ce qui impliquerait qu'elle est suivie d'une autre) est principalement destinée aux enfants du peuple, qui ne la terminent d'ailleurs pas toujours, tant s'en faut. Elle enseigne la lecture, l'écriture, le calcul, un petit stock de connaissances factuelles (nomenclatures géographiques, ...) et les bonnes mœurs, entendons surtout le respect de l'ordre établi et les vertus du pauvre : frugalité, modestie, etc.

Ces écoles sont tenues par des **instituteurs**, eux-mêmes enfants du peuple — souvent les meilleurs d'entre eux — formés dans des écoles normales qui, jus-

qu'à la deuxième guerre mondiale, dépendent encore de l'administration de l'enseignement primaire dont elles constituent une continuation. L'acheminement classique était en effet : école élémentaire (jusqu'à 12 ans), quatrième degré primaire (12-14 ans), école normale (une année préparatoire plus quatre ans). Les écoles normales d'instituteurs sont repliées sur elles-mêmes. Le diplôme qu'elles délivrent n'est même pas assimilé (jusqu'en 1957) à un diplôme d'enseignement secondaire supérieur. La porte de l'Université reste donc fermée, sauf après 1920, pour les Instituts de pédagogie, dont on connaît le lent développement scientifique.

L'enseignement normal revêt un caractère essentiellement artisanal; au milieu du XIX^e siècle, des ministres recommandent encore par circulaires de tenir les instituteurs éloignés de toute culture scientifique et de toute littérature subversive (par exemple, Schiller !).

Ainsi, un premier cercle est fermé : l'école du peuple (Volksschule) où des enfants du peuple enseignent les rudiments culturels et les principes moraux.

Le second cercle, tout aussi fermé que le premier, est constitué par l'enseignement secondaire inférieur, **l'école moyenne**, où se forment les petits bourgeois, les futurs commerçants ou employés. Ici aussi, il s'agit d'un enseignement à finalité, qui se termine à quinze ans. Le droit de passer directement dans le cycle supérieur de l'athénée n'est accordé que vers 1920 et n'est guère utilisé pendant longtemps, car les humanités classiques restent la voie obligée vers la plupart des facultés universitaires et l'on n'enseigne pas les langues anciennes à l'école moyenne.

Cet enseignement secondaire inférieur a aussi ses maîtres adéquatement formés : les **régents**. Jusqu'en 1958, leur diplôme ne leur permet pas encore d'entrer à l'Université, sauf dans deux ou trois écoles marginales. La clientèle des écoles

normales de régents se recrute surtout dans la petite bourgeoisie et dans les cadres inférieurs ou moyens. La formation dans les « sections » est mi-artisanale, mi-scientifique.

Enfin, l'athénée et le lycée constituent le degré savant, porte de l'Université.

Il est confié à des universitaires à part entière, licenciés ou docteurs. Un faible pourcentage des enfants du peuple y accède, surtout dans les sections « nobles », les « modernes » étant considérées comme des classes de seconde zone, ne préparant guère aux études supérieures.

La formation pédagogique des professeurs d'athénée est maigre. Elle est définie vers 1815 par Francke et perdura avec les années la fréquentation intensive des écoles d'application pour se réduire progressivement dans notre pays à quelques heures d'histoire de l'éducation et de méthodologie, à une pincée de considérations théoriques sur la pédagogie expérimentale et à quelques leçons pratiques, deux ou trois dans les cas les moins favorables. Pas de psychologie (sinon un cours introductif de psychologie générale, souvent suivi en première candidature), pas d'initiation active à la recherche pédagogique, pas... Mais laissons momentanément la liste des lacunes.

Pour terminer ce rappel historique, on se souviendra que longtemps l'école maternelle s'appelle « gardienne », car sa première destination, au XIXe siècle, est d'y parquer les enfants dont les mamans travaillent hors du foyer. Les institutrices gardiennes, quand il y en aura, recevront une formation scientifique encore inférieure à celle de l'institutrice.

A ces quatre grands types hiérarchisés de formation correspondent jusqu'à nos jours quatre échelles de traitement différentes et donc une hiérarchie intellectuelle et sociale. Cette hiérarchie de formation est-elle justifiée, ou représente-t-elle seulement une survivance d'un monde dépassé ? La réponse ne fait à nos yeux aucun doute. La formation actuelle du licencié offre un point de départ pour la démonstration.

Que la préparation d'un enseignant doive comporter deux volets, — domaine de spécialité et psychopédagogie — ne paraît guère contestable. Pour le maître d'athénée ou de lycée, la nécessité d'une solide formation spécialisée n'a jamais été mise en doute. Par contre, on rencontre encore des intellectuels profondément convaincus, soit que la psychologie et la pédagogie n'existent pas comme sciences, soit qu'en ces matières, un homme « intelligent » possède la science infuse ou la réinvente sans coup férir.

Tâchons d'abord de détruire une fois pour toutes la croyance à la fois naïve et prétentieuse en une « intelligence » qui, à partir d'un certain niveau (que les critiques de la pédagogie ont évidemment tous atteint), permet de tout savoir en sciences humaines, même en l'absence de toute formation en ce domaine. Trop souvent, on tient encore une intelligence

pour l'intelligence. L'expérience nous prouve pourtant tous les jours qu'on peut être brillant dans telle branche et dépourvu de toute capacité pour telles autres; les maladroites de savant dans la vie sociale ou pratique font, depuis toujours, le plaisir des rieurs. La psychologie contemporaine a systématisé ces observations et des modèles comme celui de J.P. Guilford aident à comprendre, par exemple, que, même s'il existait, un génie « total » en mathématique, il pourrait rester très dépourvu dans plus de trois quarts des domaines de l'activité humaine où d'autres formes d'intelligence interviennent.

Bref, l'attitude de mépris à l'égard de la psychopédagogie implique donc que celle-ci est une science (pour autant qu'on lui concède ce titre) tellement peu avancée qu'on peut en remplacer l'étude par quelques lectures occasionnelles et surtout par des réactions de bon sens. Ainsi s'explique que, parfois, des universitaires, par ailleurs éminents, émettent voire impriment des considérations pédagogiques où l'ignorance finit par se conjuguer au ridicule. En remontant un peu dans le temps, nous pourrions constituer un bêtisier de déclarations sur l'apprentissage de la lecture. Plus récemment, la réforme de l'enseignement secondaire a fourni l'occasion de quelques publications auxquelles l'histoire anecdotique de la pédagogie réservera probablement une place de choix pour amuser les lecteurs de demain.

Qu'on m'entende bien. Je ne rêve pas d'affirmer que tout est pour le mieux dans l'enseignement rénové, et que la psychologie et la pédagogie sont, dès maintenant, des sciences achevées (en existe-t-il ?). Par contre, je prétends que la psychologie et la pédagogie ont aujourd'hui atteint un développement scientifique considérable et progressent de plus en plus rapidement. Cet avancement a été tellement rapide qu'il a, en quelque sorte, pris par surprise les éducateurs qui n'ont pas fait à temps l'effort de formation nécessaire pour suivre le mouvement.

Le résultat ne s'est pas fait attendre.

On est en droit de se demander combien de praticiens de l'enseignement sur mille (il y en a moins d'un pour cent) sont capables de lire dans le texte original (écrit dans leur langue maternelle) un compte rendu de recherche pédagogique se rapportant directement à leur activité. Les instituteurs ou les régents sont-ils scientifiquement plus avancés dans le domaine de la psychopédagogie ? Oui et non. Oui, en ce sens qu'ils ont beaucoup plus que les licenciés, entendu parler de psychologie et de pédagogie, et qu'ils ont acquis une meilleure expérience pratique. Non, parce que la qualité relativement pauvre du recrutement et une certaine indigence scientifique des programmes empêchent d'aborder la science de plain pied. Ni les instituteurs, ni les régents ne sont non plus capables de lire la littérature de recherche actuelle et ne sont réellement initiés aux techniques

contemporaines de la pédagogie expérimentale.

Prenons maintenant le problème par un autre bout et essayons de voir si le maintien de la hiérarchie enseignante actuelle peut se défendre par des arguments psychopédagogiques.

EN PSYCHOLOGIE

Un des mouvements éducationnels les plus marquants de cette dernière décennie concerne les huit premières années de la vie, période pendant laquelle le sort intellectuel et affectif des individus semble presque toujours se jouer. En particulier, la compensation des handicaps cognitifs d'origine socio-culturelle doit s'opérer à ce moment. Aussi longtemps qu'il n'en sera pas ainsi, la démocratisation des études aura surtout valeur de slogan électoral. La bibliographie récente de ce seul problème de compensation remplit un livre entier (1). Tout le mouvement actuel démontre notamment que l'institutrice des jardins d'enfants devra, le plus vite possible, acquérir une formation non seulement psychologique, mais aussi linguistique d'un niveau fort élevé.

Les problèmes psychologiques de l'adolescence sont-ils plus faciles ? La crise, qui s'est concrétisée à bien des yeux depuis mai 1968, nous prouve le contraire. T. Husén vient encore de consacrer des réflexions pénétrantes à la complexité du rôle lui aussi intellectuel et affectif que l'institution éducative doit remplir auprès d'adolescents que l'évolution de notre civilisation place dans une situation totalement nouvelle dans l'histoire de l'humanité.

A l'étude de la psychologie générale doit obligatoirement s'ajouter l'étude solide de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, de la psychologie éducationnelle, de la psychologie dynamique et de la psychologie expérimentale; cette dernière marque de plus en plus nettement la nouvelle méthodologie des enseignements qu'on est en train de mettre au point et qui semble devoir augmenter de façon inouïe l'efficacité des études scolaires.

On ne parvient pas à voir pour quelle raison une catégorie d'enseignants, institutrice maternelle, professeur d'enseignement primaire, secondaire ou supérieur, ne devrait pas étudier ces diverses branches de la psychologie, clé de la compréhension humaine et de l'action éducative.

EN PEDAGOGIE

Rien n'est plus désolant que l'actuel désarroi des maîtres devant la réforme du système d'évaluation et d'examen.

Totalement démunis, spécialement en statistique et en psychométrie, ils ne savent à quel saint se vouer et soit se laissent piéger par des prophètes qui n'en connaissent guère plus qu'eux, soit

(1) La Haye, Van Leer, 1971.

contestent par principe des procédures dont ils ignorent les fondements. Or, il s'agit pourtant d'un problème relativement simple, au moins dans ses principes sinon dans son application.

Qu'en est-il alors des méthodes d'enseignement multimedia, de l'organisation semi-individualisée des apprentissages, des procédures génératrices de maîtrise, de l'application du modèle des systèmes à la pratique scolaire, et de tant d'autres aspects que l'on sait dès maintenant caractéristiques de l'école de l'avenir et pour lesquels nos professeurs actuels ne sont presque en rien préparés.

Or, cette préparation ne s'improvisera pas ; elle ne pourra non plus s'acquérir par des recyclages brefs. Elle exige notamment le lent apprentissage, en laboratoire de recherche et de développement, des méthodes d'analyse des curricula et de définition opérationnelle d'objectifs, de méthodes de diagnostic pédagogique, d'analyse statistique, de construction d'instruments de contrôle, tant pour l'identification des notions critiques que pour les évaluations formative et sommative. L'initiation active à l'informatique ne peut non plus faire défaut.

A côté de cette formation technique et technologique, il importe de réserver une place, combien essentielle, à la pédagogie générale qui devrait actuellement retrouver un grand essor en étant le foyer de la réflexion où se tamisent toutes les activités humaines pour obtenir le meilleur et l'essentiel de ce qu'une civilisation veut transmettre à la génération montante.

LES MATIERES A ENSEIGNER

Discuter du nouvel équilibre matières — shills — épanouissement de la personnalité que l'école de demain devra réaliser nous entraînerait trop loin de notre propos. Le problème ne devrait cependant pas être ignoré, car d'aucuns commencent à se demander si la solution qu'on lui donnera n'implique pas pratiquement la disparition de l'école sous sa forme actuelle...

Quoi qu'il en soit, tout le monde pense, je crois, que les maîtres doivent connaître aussi bien que possible la branche ou les matières qu'ils ont mission d'enseigner.

A ce propos, l'accord se fait aisément pour les professeurs de l'enseignement secondaire supérieur. Les avis sont moins nets pour les instituteurs et les régents.

Quelques questions nous épargneront de longs développements : — Peut-on enseigner les bases de la grammaire sans en connaître soi-même les nuances, ne fût-ce que pour dégager l'essentiel de l'accèssoire ? Un instituteur peut-il ignorer la grammaire structurale ou la grammaire générative transformationnelle ? Le nouveau programme de langue maternelle de l'enseignement primaire est fondé sur la linguistique contemporaine. Est-il possible d'appliquer un programme sans connaître l'essentiel des théories qui le sous-tendent ? — Ne faut-il comprendre que su-

perficielement les textes pour les expliquer à l'école primaire ou secondaire inférieure ? — Faut-il moins bien connaître une langue étrangère, peut-on moins bien la prononcer, pour enseigner dans les petites classes ? — La mathématique enseignée est abordée avec des enfants de six ans et même plus jeunes. Au-delà des apprentissages de base, elle ambitionne, par sa logique, de développer l'esprit d'analyse, clé de l'informatique (qui est bien plus que la programmation des ordinateurs en un langage quelconque !). Comment guider des acquisitions aussi délicates sans avoir soi-même compris profondément ces matières complexes ?

Des questions de ce genre peuvent être multipliées à volonté et leur énormité pourrait nous faire taxer de démagogie.

Telle n'est pourtant pas notre volonté.

Il faut une connaissance approfondie des matières pour en comprendre vraiment les principes et les expliquer à autrui. Ceci est vrai pour tous les enseignants.

CULTURE GENERALE

Ici aussi, il suffit de poser les questions pour que les réponses s'imposent. Nous en proposons deux ou trois au hasard. — Le sens esthétique ou moral du professeur d'enseignement technique joue-t-il un rôle moins important que chez le professeur du lycée ? — Un enseignant du cycle secondaire inférieur doit-il moins réfléchir aux problèmes cruciaux de notre civilisation que son collègue du secondaire supérieur ? — La diction de l'institutrice du jardin d'enfants, son sens des nuances de la langue, peuvent-ils être de qualité médiocre ?

Tous les maîtres ont besoin d'une culture générale la plus large possible.

LA FORMATION DU LICENCIÉ ?

Nous ne l'avons nullement perdue de vue. Nous avons voulu montrer d'abord que le problème qu'elle pose n'est pas indépendant de celui de la formation des autres enseignants, ensuite que le principe d'une formation psychopédagogique de base, commune aux maîtres de tous les niveaux semble s'imposer.

L'ampleur de cette formation est telle qu'on ne peut plus songer un instant à la faire acquérir en quelques heures, par des étudiants de dernière année de licence, presque toujours obnubilés par leur mémoire de fin d'études.

Nous recevons chaque année des dizaines d'étudiants qui, pris jusqu'au dernier moment par leurs études de spécialisation, ont (vraiment) essayé de maîtriser en quelques heures les pauvres cours d'agrégation actuels...

Alors que faire ? Il n'existe à mon avis que deux voies possibles ; en dehors d'elles, je n'aperçois que des mesures tout à fait insuffisantes. Ou bien on prolonge les études de licence au moins d'un an, ou bien on réorganise fondamen-

talement tout le curriculum universitaire, candidatures et licences, en fonction de la finalité professionnelle.

La première façon de procéder est de loin la plus facile pour le corps académique parce qu'elle respecte entièrement l'édifice traditionnel, mais elle coûte cher à l'étudiant et à sa famille. L'état devrait probablement supporter une partie de la charge nouvelle selon des modalités ou à des conditions à déterminer. La seconde façon paraît indissociable d'une réforme profonde et étendue de l'université actuelle. J'ai défendu jusqu'à présent la première, par réalisme, car il importe d'agir vite et l'on sait combien toute réforme universitaire est lente. (Seule la naïveté ou la malveillance font croire que cette lenteur procède toujours d'une mauvaise volonté ou d'un conservatisme exacerbé dans le chef des professeurs. Au niveau où travaille une université, les choses sont rarement simples !). Mais je reconnais bien volontiers que la seconde façon devrait se révéler plus efficace et plus supportable, encore faudrait-il procéder d'abord à des expériences limitées pour éviter toute aventure. Elle offre, en outre, l'incalculable avantage de pouvoir s'intégrer pleinement dans un nouveau système cohérent et unifié de formation des maîtres.

Mais reprenons un instant les deux solutions pour voir quels problèmes particuliers elles posent.

Un an de formation psychologique au-delà des licences traditionnelles n'est certainement pas de trop ! L'accord se fait de plus en plus général sur ce point. Je crois personnellement qu'une année constitue un minimum auquel on ne pourra se borner que si les jeunes diplômés sont, par exemple, tenus de poursuivre leur formation psychologique pendant leurs cinq premières années d'activités professionnelles : association active à des recherches de développement, participation à des séminaires locaux ou régionaux, etc.

Où donner cette formation ? A l'université, à n'en point douter. Ne fût-ce que pour des raisons de statut financier et social, et donc de qualité de recrutement, il est absolument indispensable que les enseignants soient des universitaires à part entière. Il faut inlassablement le répéter.

La vocation naturelle des Facultés de Sciences de l'Education est d'assumer la préparation psychologique des maîtres. Ce que ces Facultés font actuellement, c'est à dire former des futurs professeurs d'écoles normales devrait passer en troisième cycle puisque, quelle que soit la réforme, les écoles normales font dès aujourd'hui partie de l'enseignement supérieur et appellent donc des docteurs.

Venons-en à la solution par l'intégration.

Si nous nous libérons des traditions, voire des ghettos facultaires, on peut aisément concevoir un système de formation des maîtres qui donnerait à la fois toutes les garanties scientifiques et psychologiques. La décision capitale à prendre ? Reconnaître qu'un très grand nombre d'étu-

dians, la presque totalité en Faculté de Philosophie et Lettres et souvent la majorité en Faculté des Sciences, engagent des études universitaires dans la ferme intention de devenir des enseignants.

Sans ignorer que la science est une et qu'une initiation approfondie aux techniques de recherche est nécessaire pour que les diplômés restent au moins des consommateurs des résultats de la recherche, il paraît évident que l'on pourrait organiser des curricula spéciaux pour les futurs maîtres qui, pendant toute la durée de leurs études universitaires se prépareraient à leur profession.

Et voilà le grand mot lâché ! Alors que personne ne songe à s'offusquer du caractère professionnel des études de médecine ou de sciences appliquées, d'autres continuent à prétendre que d'autres Facultés perdraient de leur noblesse et de leur authenticité si elles se plaçaient dans une perspective similaire. Autre objection ; la race des grands chercheurs risque-t-elle ainsi de disparaître ? Assurément non. Si les cours sont solides, — et pourquoi ne le seraient-ils pas ? — et si la formation expérimentale tient une large place dans le curriculum, les vocations de chercheurs continueront à s'éveiller. Un système souple peut permettre certains approfondissements optionnels dès les études de licence. Le troisième cycle viendra alors jouer son rôle spécifique.

A quoi ces réflexions aboutissent-elles dans le concret ?

1° Tous les maîtres seraient formés à l'université pendant une même durée de base, — quatre ou cinq ans, — selon un curriculum souple, délivré du carcan facultaire.

2° Tous acquerraient une même formation psychopédagogique de base comprenant, en particulier, une initiation approfondie et active à la pédagogie expérimentale sans laquelle la profession d'enseignant restera artisanale.

3° Selon leur orientation particulière, — éducation pré-primaire, primaire, secondaire générale, technique ou artistique, — les étudiants suivraient des cours de spécialisation différents.

Il est impossible d'esquisser ici les curricula. Sur les cours dits généraux, — philosophie, biologie, statistique, ..., — un accord devra être recherché en fonction des exigences minimales de la civilisation de l'an 2000.

Pour le reste, bornons-nous à dire comment nous voyons le problème qui risque de soulever le plus d'oppositions ou d'hésitations. Alors que l'on imagine assez aisément le type de cours à suivre par les maîtres de l'enseignement secondaire (ne parlons même plus du régent), quelle serait la formation spécialisée des maîtres du primaire et du pré-primaire ? C'est ici que les questions posées plus haut sur la qualité requise de la culture des maîtres prennent toute leur signification.

Que l'on parcoure une page du nouveau programme de langue maternelle de l'en-

seignement primaire et l'on sera convaincu de la nécessité de donner aux instituteurs une formation approfondie en linguistique et, plus généralement, en langue maternelle.

Idem pour les mathématiques. Rien que pour ces deux branches-clés, la formation devra s'étendre sur plusieurs années. Il faudra aussi concevoir de nouveaux types de cours (s'appuyant d'ailleurs sur une méthodologie renouvée de l'enseignement universitaire) intégrant, à certains moments, plusieurs disciplines. Je pense, par exemple, aux sciences de l'environnement. Il ne s'agit nullement de diluer toutes les disciplines, de concocter un brouet de branches laissant l'élève sans cadres de pensée et de connaissances nets. L'expérimentation menée ces dernières années démontre la validité du team teaching : pourquoi lui interdire l'accès dans l'enseignement supérieur ? Les professeurs seraient-ils encore tellement imbus de leurs privilèges, tellement féodaux dans le domaine scientifique qu'ils seraient incapables de travailler en équipes pluridisciplinaires ? Nous savons bien que non.

Et les maîtres du pré-primaire ? Seuls ceux qui ignorent tout du prodigieux mouvement scientifique de ces sept ou huit dernières années en matière de diagnostic et de traitement des difficultés d'origine socio-culturelle, doivent encore s'interroger sur le contenu universitaire de la formation des futurs maîtres de ce niveau.

Quelques minutes de lecture de Bernstein, de Passov, de Bloom ou de tant d'autres permettent d'entrevoir ce que sera, — du moins on l'espère pour l'avenir de notre société démocratique, — la « maternelle » de demain. Disons, pour faire image, qu'à nos institutrices gardiennes actuelles, dont on connaît la pauvreté de formation et de recrutement, doivent se substituer des cliniciennes de niveau élevé.

Sombrons-nous dans l'utopie ? Les enseignants ainsi formés pourraient-ils être

payés comme il convient ? Notre économie supporterait-elle le choc ? Que l'on se rassure ! La transformation complète du système n'augmenterait pas le budget de l'Education nationale de plus de 20 %. Et l'on est en droit de penser que cette augmentation serait vite récupérée par l'augmentation de la qualité et du rendement de notre système scolaire.

Que ferait-on des écoles normales actuelles ? D'abord, rappelons de nouveau qu'elles sont dès maintenant passées dans l'enseignement supérieur. Il reste donc à les intégrer dans les universités.

Comme tous les professeurs de l'enseignement normal sont diplômés de nos universités, ils peuvent entrer dans les cadres scientifiques et les meilleurs d'entre eux recevoir des charges professorales. Aucun, en tout cas, n'y perdrait puisque, dès le grade d'assistant, les traitements sont pratiquement les mêmes que dans l'enseignement secondaire supérieur.

En outre, il n'est nullement exclu que les écoles normales ou, au moins, un certain nombre d'entre elles, continuent à exister pour assurer la décentralisation nécessaire de la formation pédagogique pratique. N'oublions pas, en effet, que, pour tous les maîtres, de longs travaux pratiques d'enseignement dans des écoles de tous les niveaux doivent se faire. C'est irréalisable dans une seule ville.

Que tout ne soit pas aussi simple que nous semblons l'affirmer ne fait point de doute. L'important est d'entrevoir les lignes d'une solution d'ensemble.

Et j'en reviens ainsi au propos particulier du présent article. Si au lieu de traiter de l'agrégation de l'enseignement secondaire comme on m'y avait invité, j'ai pris le risque de m'atteler à la formation de tous les maîtres, c'est parce que plus d'un quart de siècle de réflexion et de travail sur le terrain m'a convaincu qu'en dehors de cette globalisation du problème et d'un éclatement des cadres anciens, il n'existera pas de solution satisfaisante.

faites confiance à votre

délégué d'école !

La C.E.M.N.L. est exclusivement

au service de ses membres

périodique de la centrale chrétienne du personnel de
l'enseignement moyen et normal libre (c. e. m. n. l.)
affiliée à la c.s.c.

CONSEIL DE DIRECTION :

BASE DE LA PARTICIPATION

L'action éducative globale connaît une diversité et une complexité sans cesse croissantes. Elle doit, et c'est urgent, de plus en plus être le résultat d'une action concertée, équilibrée de ceux qui assurent l'éducation des jeunes.

Cette concertation se révèle indispensable dans de nombreux domaines de notre vie sociale et professionnelle. Il ne s'agit pas d'une mode éphémère mais d'une profonde prise de conscience de l'insertion responsable de chacun de nous dans son milieu de vie.

Si, au niveau local, le Conseil de Direction doit être l'élément de base de la participation, ceci s'explique par le fait qu'au niveau national des orientations résolument progressistes se précisent. Dans nos résolutions du Congrès du 24-1-1971, nous demandions : « la création d'organes de concertation au niveau national (régional et local) dans lesquels tous les responsables intéressés à l'enseignement (pouvoirs organisateurs, membres du personnel enseignant, parents, monde socio-culturel) pourront définir les grandes options fondamentales de l'éducation ».

D'ici peu, cet organe sera créé au niveau national : il s'agit du Conseil Général de l'Enseignement Catholique. Il traduira la volonté de participation, devoir de justice et d'efficacité, de tous les partenaires co-responsables de l'enseignement catholique belge.

Cette création amènera vraisemblablement la mise en place officielle et peut-être remaniée des Conseils de Direction, ainsi que celle d'autres organes de concertation.

Mais, dès 1970, ceux-ci étaient reconnus.

Afin d'assurer dans l'école des conditions réelles et efficaces de participation, la F.N.E.M.C. a publié (voir en p. 2, 3, 4) en juin 1970, après large concertation avec les représentants des parents (C.N.A.P.), des enseignants (Centrales de la C.S.C.) et des mouvements de jeunesse et après un examen approfondi des résultats d'une journée pédagogique dans toutes les écoles, un document-clef dont nous reprenons deux aspects sur lesquels nous insistons :

- il s'agit de directives générales qui doivent rendre possible, là où un Conseil de direction n'est pas encore en place, de le créer sur des bases minimales utiles ;
- si, dans certaines écoles, le Conseil de Direction en place fonctionne de manière à la fois plus large et plus précise que les directives contenues dans le document, rien n'empêche que ce Conseil conserve et même développe son mode de fonctionnement.

Le délégué d'école de notre Centrale a un rôle important à jouer dans les structures de participation. Il s'agit pour lui de veiller à ce que rien ne puisse perturber les conditions de travail du Conseil de Direction. Il doit exiger l'information complète et précise indispensable à la prise de décision. Il doit insister sur la technique même de la réunion : tout travail en équipe suppose une certaine formation à l'ouverture et au dialogue, dans l'équilibre et la maturité affective et sociale. Enfin, il doit contrôler, dans le souci du bien général, l'application des décisions prises en Conseil de Direction. Ainsi il veillera à l'épanouissement de toute la communauté scolaire : c'est son rôle et son devoir.

R. DENIS,
Président National.