

# ENSEIGNANTS ET INNOVATIONS PÉDAGOGIQUES

par G. DE LANDSHEERE

## I. POSITION DU PROBLÈME

Le problème de la résistance à l'innovation, — dont la faible pénétration des résultats de la recherche éducationnelle dans la pratique scolaire n'est qu'un aspect, — est souvent abordé en pleine ambiguïté. Cette ambiguïté porte autant sur le terme d'**innovation** que sur celui de **résistance**.

En gros, deux conceptions de l'innovation s'affrontent. La première est logique, rationnelle. Elle tient pour évident que toute nouveauté qui ne s'inscrit pas dans la perspective fixée par les objectifs adoptés nuit ou, au mieux, est vouée à la stérilité. Théoriquement incontestable, cette conception est cependant trop rigide et ignore le fait qu'un processus aussi chargé culturellement que l'éducation ne s'ébranle pas d'un seul coup, ne se transforme pas du jour au lendemain, en application d'une décision prise.

D'ailleurs, cette décision est elle-même l'aboutissement d'une longue gestation qui a presque certainement toujours été précédée d'innovations accidentelles. Un jour, une nouveauté, d'apparence insignifiante, peut constituer la première brèche qui, suivie de beaucoup d'autres, finit par miner tout l'édifice devenu traditionnel.

Selon la seconde conception, une modification profonde des objectifs de l'éducation peut donc être provoquée par l'effet cumulatif d'innovations « sauvages ». Une fois les objectifs modifiés, l'ensemble des innovations existantes se structure et de nouvelles apparaissent, mais cette fois rationnellement.

En résumé, un changement d'objectifs, — accepté par la société —, est générateur d'innovations particulières qui en permettent la traduction dans le réel, mais, inversement, des innovations particulières, — par exemple, l'informatique, — peuvent contribuer à déclencher une transformation des objectifs généraux : l'automatisation exige plus d'intelligence que de force musculaire, d'où une meilleure exploitation des potentialités intellectuelles devient un des objectifs de l'éducation.

L'**innovation** se définit comme l'introduction de quelque chose de nouveau, d'encore inconnu dans une chose établie. Pareille définition ne préjuge en rien de la nature essentielle ou accidentelle de la nouveauté. Passer d'une pédagogie de la convergence à une pédagogie de la divergence suppose une mise en cause des fondements mêmes de la philosophie éducationnelle. Par contre, la projection de

diapositives dans une classe diffère tellement peu des images traditionnellement montrées que le mot gadget (admis par Robert dans la langue française) vient à l'esprit pour souligner le caractère superficiel de la nouveauté. Dans la suite de ce texte, on emploiera le mot gadget pour désigner l'introduction de dispositifs nouveaux qui n'accompagnent pas une modification des processus d'enseignement et d'apprentissage.

Toute innovation peut se situer sur un continuum dont les deux pôles sont la révolution philosophique et la simple adoption de gadgets, en passant par le placage superficiel de nouvelles méthodes de travail sur des structures désuètes qui, à la manière des organismes, secrètent, en pareil cas, des anticorps culturels.

Le mot **résistance** appelle aussi quelques commentaires. Tel qu'il est utilisé dans l'expression « résistance à l'innovation », il porte généralement une connotation péjorative. La résistance offerte par les institutions éducationnelles est ressentie comme une faiblesse à surmonter, voire comme un mal à combattre. Dans la perspective actuelle de notre civilisation, ce sentiment est partiellement justifié, mais partiellement seulement.

Car la résistance est aussi la capacité d'un organisme à se maintenir en vie ; elle naît de sa forme et de sa solidité. Elle témoigne de la bonne santé. Or, la notion de bonne santé culturelle n'est peut-être pas assez souvent évoquée.

L'éducation joue un rôle conservateur, défensif dans la culture. La volonté collective ou, plus exactement, modèle qui anime les membres d'une société tend toujours à maintenir celle-ci en vie. Il n'existe pas d'exemple de civilisation dont l'objectif aurait été de se détruire délibérément. Aussi, au moins dans son premier moment, celui du conditionnement initial et de l'initiation des jeunes aux normes et aux connaissances de la culture, l'éducation est **toujours** conservatrice. Dans l'hypothèse d'une culture anarchique, l'école devrait enseigner l'anarchie et ainsi poser un acte conservateur.

Dans leur acception habituelle, éducation et innovation s'excluent donc mutuellement. Les éducateurs essaient toujours de façonner les éduqués en fonction d'un modèle, implicite ou explicite, auquel ils adhèrent. Ils conduisent vers un objectif qu'ils connaissent ou croient connaître.

L'innovation, inséparable de l'introduction d'incertitude dans le système, est ressen-

tie comme un danger, non seulement par l'école qui, en fin de compte, n'a pas grand-chose à dire dans le débat, mais aussi par la société qui secrète l'institution éducationnelle.

L'observation n'est pas neuve. E. Durkheim et, après lui, I.N. Thut, et bien d'autres lui ont consacré de profondes réflexions.

T. Husén cerne bien le phénomène :

« Plus une institution est stable, — et l'école est certainement l'une des plus stables, — et plus elle est profondément intégrée dans la société, plus il est difficile de la mobiliser pour transformer cette société » (1).

A l'origine, la culture produit donc une éducation à mission conservatrice et cette mission conditionne l'institution éducative au point que, par la suite, elle refuse ou est incapable d'évoluer en fonction de la culture qui se transforme.

Toutefois, quand la dynamique culturelle devient suffisamment forte pour orienter l'école vers la divergence, un mouvement en retour se produit, et l'école devient élément de contestation.

## II. INNOVATION EN QUOI ?

De 1930 à 1957, l'**Institute of Administrative Research** des États-Unis a conduit cent cinquante recherches sur l'innovation en éducation. De cet ensemble imposant, Paul Mort (2) dégage la tendance suivante. (Bien qu'il ne la précise pas, il est clair qu'elle ne s'applique qu'aux pays industrialisés, en pleine évolution culturelle.)

Dans l'état actuel des choses, un demi-siècle environ s'écoule entre la prise de conscience d'un besoin et la première introduction généralisable, — au-delà du stade expérimental, — d'un moyen d'y répondre dans la pratique scolaire.

Commence ensuite la lente pénétration dans la vie quotidienne de l'école. Quinze ans seront nécessaires pour que 3 % des écoles d'un système adoptent l'innovation.

Une fois ce seuil atteint, la conviction gagne la majorité du monde pédagogique et, pendant les vingt années suivantes, l'idée ou le procédé se répandent comme une trainée de poudre. Au bout de ce délai, ne subsiste qu'une petite minorité de réfractaires que le temps grignotera. Bref, quelque quatre-vingt-cinq ans passent entre l'arrivée à maturité d'une idée valable et importante, et sa mise en œuvre effective par les maîtres.

Ainsi, la nécessité de supprimer les classes rigides et de les remplacer par des groupes homogènes spécifiques souples est établie par Thorndike et Woodworth vers 1900 et proposée explicitement à l'enseignement belge, dès 1923, par O. Decroly (3). L'adoption du système dans l'enseignement secondaire rénové belge s'opère timidement depuis septembre 1971.

Dans le même ordre d'idées, une enquête menée, peu avant 1960, en Suède et portant sur l'enseignement de la langue maternelle au degré supérieur de l'école primaire, révéla que le plan d'études adopté par le gouvernement en 1918 venait de commencer à faire ses effets (4).

En France, pays de Binet et Simon, l'examen des connaissances par des tests standardisés n'a pratiquement pas encore pénétré dans les enseignements primaire et secondaire.

Dès lors, il est, à première vue, assez surprenant que M. Bushnell constate qu'en cas d'urgence, le long délai signalé par P. Mort puisse être réduit à un an. Et il donne comme exemple le cours spécial qui fut créé, aux Etats-Unis, à la fin de l'enseignement secondaire, pour faciliter la préparation des aviateurs militaires au début de la dernière guerre mondiale (5).

L'opposition apparente entre cette observation et celle de P. Mort ne doit pas abuser. De même que l'on a pu distinguer un **continuum** innovatif portant sur l'objet de l'innovation, il existe aussi des degrés d'urgence très variables et très différemment ressentis par la société.

#### Continuum « objet »



- Pénétration très lente.
- Demande un changement profond des hommes et des institutions.
- Contours du problème mal définis.

#### Continuum « urgence »



Quatre cas extrêmes sont possibles :

1. Aucun besoin de changer la philosophie de l'éducation n'est senti. Rien ne se passe, sinon l'introduction occasionnelle de gadgets.
2. Un besoin urgent de modifier la philosophie éducative est senti. La société et les événements exercent une forte pression en ce sens. La transformation de l'éducation sera néanmoins très lente.

En effet, il est difficile de traduire le problème général en termes opérationnels et, même si l'on se contente de formulations provisoires, celles-ci restent presque toujours assez floues. En outre, hommes et institutions doivent ici se transformer.

Pareil processus de transformation peut prendre des siècles. Ce fut le cas pour l'introduction des **realia** dans l'enseignement secondaire général.

3. Un gadget est mis sur le marché, mais on n'en ressent aucune nécessité urgente.

La diffusion s'opère à des vitesses variables, mais, en général, assez lentes.

Ainsi, le stylo à bille apparaît en Europe en 1945 ou 1946 et, dès qu'il est produit en grandes séries, il est rapidement adopté, sauf dans les écoles où il ne sera admis qu'une quinzaine d'années plus tard.

4. Un gadget existe ou une innovation simple, très précisément définie, est proposée, et la société en ressent simultanément un besoin urgent. L'innovation pénètre de façon très rapide.

L'observation de M. Bushnell relève de cette catégorie : on se trouve en temps de guerre et il s'agit de donner une série de leçons sans trop se préoccuper de finesses méthodologiques ou autres. Le message doit être transmis. C'est tout. Reprenons maintenant le problème en systématisant l'analyse de l'innovation.

Le processus complet de l'éducation se décompose en trois points : le choix des objectifs généraux, la mise en œuvre des moyens de les atteindre et l'évaluation de l'efficacité de ces moyens.

Ainsi s'explique qu'un pouvoir social immobiliste cherche souvent à sauver la face devant l'opinion publique (nationale ou internationale) en ouvrant largement

la porte à toutes les nouveautés qui n'impliquent aucune contestation de l'ordre régnant.

#### 1. LES OBJECTIFS

Les objectifs expriment une philosophie de l'éducation nécessairement conditionnée, en général, par la culture et, spécialement, par les forces sociales dominantes.

Ils ne changent donc qu'en harmonie avec les transformations de la civilisation, ce qui explique, dans le monde occidental, les siècles d'immobilisme éducationnel, puis le dynamisme, l'accélération progressive de l'histoire après 1789.

Nous l'avons déjà indiqué : on peut poser en principe que toute innovation, dans le domaine des moyens ou de l'évaluation, allant à l'encontre des objectifs, sera rejetée ou stérilisée.

La première révolution industrielle accompagnée de l'hégémonie de la bourgeoisie capitaliste, s'exprime dans la pédagogie herbartienne dont la rigidité structurelle

s'accorde admirablement avec un ordre social que la minorité possédante veut à tout prix perpétuer. L'autorité définit soigneusement des corpus de connaissances à transmettre aux enfants de façon à les intégrer dans le système.

Formulée, dans ses principes, dès 1806 (6), la pédagogie de Herbart est systématisée à l'usage scolaire par T. Ziller, puis par W. Rein et sert de substrat à l'enseignement qui se généralise de plus en plus vite dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle.

Se prêtant à l'imposition de toutes les idéologies, le schéma herbartien résista encore aujourd'hui.

Il est pourtant contesté fondamentalement dès le début du XX<sup>e</sup> siècle par toute la tendance fonctionnaliste qui préconise un enseignement centré sur l'élève et non plus sur la matière ou sur le maître : Claparède, Dewey, Decroly et bien d'autres font triompher cette idée sur le plan théorique.

Telle qu'ils la proposent, l'innovation fonctionnaliste est d'une telle importance qu'elle est considérée, — à bon droit, pensons-nous, — comme la révolution copernicienne en éducation.

Mais, sur le plan pratique, les progrès sont si lents que si l'on supprimait soudainement toutes les innovations introduites dans le domaine des moyens et des fins au cours de ces vingt-cinq dernières années, la valeur de l'enseignement de la plupart des écoles du monde occidental n'en serait guère modifiée.

Il serait toutefois erroné et injuste de voir dans la lenteur de l'évolution un motif de condamnation de l'école ou de ses responsables. Le problème à résoudre actuellement est d'une complexité extrême.

Pour instaurer un enseignement démocratique, d'un rendement élevé, assurant la survie et le plus grand épanouissement de notre civilisation, tout l'édifice doit être renouvelé : budget, programmes, méthodes d'enseignement, structures scolaires, formation des maîtres, bâtiments, équipement, normes de population scolaire, ...

On ne peut tout faire à la fois ; on ne sait même pas toujours ce qu'il faut faire. Ainsi, il est évident que la formation des maîtres doit subir de profondes transformations, mais on est toujours incapable de mesurer objectivement le rendement d'un enseignant et, par conséquent, d'apprécier les effets de nouvelles méthodes d'entraînement pédagogique.

A notre connaissance, on n'a jamais élaboré un réseau de P.E.R.T. qui permettrait de prévoir en combien de temps l'adaptation générale du système éducationnel, actuellement nécessaire, pourrait se faire. Les meilleurs spécialistes de l'éducation devraient s'y essayer et, s'ils réussissaient, le résultat de leur travail serait d'un intérêt considérable.

En attendant, la rénovation s'opère en ordre dispersé, en puzzle, avec tout ce

que cela comporte de perte de temps et d'efforts, et, aussi, d'innovations prématurées.

Il serait naïf de croire que la transformation nécessaire de l'éducation, en fonction des nouveaux objectifs de notre culture, puisse se faire avec l'ordre et la précision de la préparation d'une exploration lunaire. Il semble, néanmoins, qu'un effort systématique de clarification et, tout particulièrement, l'identification des phases critiques de la rénovation, feraient gagner un temps considérable.

## 2. LES MOYENS

Ce sont :

- Les objectifs particuliers, concrétisés par les curricula et les programmes scolaires ;
- Les structures scolaires ;
- Les méthodes d'enseignement ;
- Les maîtres, spécialement leur type de formation ;
- Les moyens matériels : constructions et équipement scolaires ; matériel et techniques didactiques ;
- L'étude des élèves ;
- Les études théoriques, principalement psychologiques et pédagogiques.
- L'évaluation, spécialement les examens.

A première vue, on peut estimer que les différents aspects énumérés ci-dessus tendent à se transformer à des vitesses très différentes. On peut renouveler presque du jour au lendemain l'équipement d'une classe, alors que, même dans les situations révolutionnaires (suites de la Révolution française, de la Révolution russe, Cuba), le changement des objectifs généraux fait très lentement effet.

Sans oublier qu'il faut posséder les moyens de la politique choisie. C'est le problème dramatique de la plupart des pays qui viennent d'accéder à l'indépendance.

Pourtant, les faits révèlent :

1. Que la lenteur de diffusion d'innovations simples peut être et a souvent été la même que celle des innovations complexes ;
2. Qu'un milieu donné semble posséder un degré uniforme de plasticité : s'il accepte facilement un changement dans un domaine, il réagit de façon assez semblable dans un autre.

Mais la productivité du nouveau système est très basse, sinon nulle. Car, passé le bénéfice du choc autoscopique, — lui-même aléatoire faute d'une exploitation systématique, — les professeurs de pédagogie se retrouvent démunis, parce qu'ils ne disposent pas d'un système rigoureux et économique d'analyse des interactions maîtres-élèves, qui serait lui-même valide par la mesure objective du rendement de l'enseignement ou, plus exactement, de chaque professeur en particulier (ce dont,

répétons-le, nous sommes encore pratiquement incapables).

De plus, une théorie générale du **teaching**, faisant pendant à celle du **learning**, fait encore défaut, d'où le **statu quo**, malgré l'innovation.

## 3. INNOVATION MATERIELLE DE FAÇADE

Dans l'état actuel des choses, la télévision scolaire apporte souvent un enrichissement marginal, sans signification établie, et entraîne, dans les cas plus graves, une régression pédagogique.

L'enrichissement marginal peut être observé en plusieurs pays où des émissions nationales, à heures fixes, apportent à tous en même temps des « leçons » d'une difficulté « moyenne », censées convenir à toute la population d'un niveau pédagogique donné. Le caractère a fonctionnel du système est trop évident pour que l'on s'y arrête.

Nous avons, par ailleurs, pu observer un cas typique de régression pédagogique aux Etats-Unis où un cours de physique élémentaire, pour lequel chaque élève aurait pu faire les expériences avec un matériel simple, était remplacé par la projection d'une bande magnétoscopique présentant certes un professeur de talent, mais rejetant toute la classe dans un état de passivité contre lequel la pédagogie lutte depuis des décennies.

Semblable reproche s'applique d'ailleurs à beaucoup de techniques audio-visuelles qui se sont répandues rapidement sous l'influence conjuguée des fabricants, désireux de conquérir de nouveaux marchés, et d'enseignants se donnant l'illusion de s'insérer dans la civilisation technologique ou, si l'on préfère, technétronique, en s'entourant de gadgets tels que des projecteurs de diapositives qui, souvent, n'apportent guère de progrès par rapport aux vieilles images didactiques.

De nouveau, il est clair qu'à elles seules, les techniques et la technologie ne suffisent pas à changer l'éducation. La télévision ou l'enseignement programmé peuvent servir n'importe quelle idéologie, peuvent être utilisées dans n'importe quelle structure scolaire, peuvent soutenir n'importe quelle pédagogie.

## 4. INNOVATION SPECIFIQUE

On entend par innovation spécifique une nouveauté propre à une matière ou à un domaine particulier et donc relativement indépendante de l'option axiologique.

Le passage de la mathématique traditionnelle à la mathématique ensembliste relève de cette catégorie.

En pareil cas, l'avancement de la science rend caduc, jusque dans ses fondements, un corpus de connaissance. Les spécialistes réorganisent alors la matière de fond en comble, puis l'école doit s'adapter, en général parce que la civilisation l'exige et, plus prosaïquement, parce que l'université, objectif d'un nombre toujours

croissant d'élèves, se fonde sur la nouvelle façon de voir les choses.

Le cas de la Belgique où G. Papy a lancé, avec l'enthousiasme que l'on sait, une véritable croisade de rénovation est particulièrement riche d'enseignement. Soutenu par une partie importante du corps académique, par le pouvoir politique et l'administration, lui-même membre du Parlement, Papy semble réunir le maximum de chances de son côté.

Or, force est de constater qu'une fois en core, l'ensemble de l'opération semble atteindre sa maturité vers 1950.

A ce moment, G. Papy engage la lutte pour la réforme de l'enseignement, crée ses premiers séminaires de recyclage pour les professeurs de mathématiques de l'enseignement secondaire. En 1970, la mathématique nouvelle est déjà imposée dans l'enseignement secondaire et, en 1971, elle entre expérimentalement dans le programme de l'enseignement primaire.

Mais, en 1971 :

- On ne possède pas encore, dans les pays de langue française, une recherche longitudinale montrant le devenir mathématique d'élèves qui, dès l'enseignement primaire ont étudié la matière nouvelle ;
- Les universités restent divisées sur l'opportunité de la réforme générale ;
- Il faudra attendre une génération avant de disposer d'instituteurs eux-mêmes profondément imprégnés de la mathématique des ensembles ;
- La méthodologie de l'enseignement de la mathématique nouvelle ne semble pas encore mûre ; nous avons, par exemple, constaté, au début de l'enseignement secondaire belge rénové que pratiquement aucune place n'était faite à la pensée divergente, ce qui ne semble guère favorable à la culture de la créativité.

Une vingtaine d'années seront donc probablement encore nécessaires avant une mise en place satisfaisante.

Il existe néanmoins des innovations spécifiques beaucoup moins profondes et beaucoup mieux circonscrites que celle-là. Allen (7) observe, par exemple, que les cours de pilotage automobile se sont répandus dans 90 % des **Senior High Schools** américaines en 18 ans. Un important soutien par l'opinion publique, facilement mobilisable sur un sujet aussi concret, et l'absence de répercussion politique expliquent aussi la rapidité de la diffusion. En ce cas, la préparation des maîtres est, en outre, fort simple. Par contraste, le même Allen note qu'il aura fallu 60 ans pour que l'étude du milieu local trouve sa vraie place dans l'enseignement élémentaire, durée que nos propres observations confirment d'ailleurs. De nouveau, il s'agit ici d'une innovation impliquant non seulement un renversement d'attitudes pédagogiques maîtres-élèves, mais exigeant aussi la traduction d'un principe général dans la vie quotidienne de l'école.

Mesdames, Messieurs,

Il eût certes été intéressant de présenter maintenant quelques démonstrations expérimentales de la résistance à l'innovation. Nous n'en avons pas le temps.

En guise de conclusion, permettez-moi de formuler résolument une mise en garde. Dans une civilisation qui se transforme, se scientise à une vitesse vertigineuse, les hommes d'éducation cherchent, avec une émouvante bonne volonté, à inscrire l'école dans la direction de l'évolution. Insuffisamment informés, mal équipés en techniques de recherche, ils ne réussissent pas toujours à faire le partage entre le mythe pédagogique et la raison, entre les affirmations gratuites et la science.

Croire que la recherche en éducation peut répondre à toutes les questions, résoudre tous les problèmes serait de la dernière naïveté. Mais croire que l'on pourra rendre l'école capable de jouer son rôle sans appuyer les décisions sur les études rigoureuses ou sans les éprouver immédiatement par la recherche objective, procède d'une naïveté au moins aussi grande.

Notre pays a le plus urgent besoin d'un réseau de centres de recherche du niveau le plus élevé. Ces centres doivent associer à leurs travaux aussi bien les maîtres de la base, devenus universitaires à part entière, que les inspecteurs et les administrateurs.

Une école en devenir, dans une civilisation en devenir, a besoin d'esprits hardis en clairvoyants. Elle n'a que faire d'aventuriers.

G. DE LANDSHEERE.

- (1) Voir A. Schuller, Ed., *Lehrerrolle im Wandel*, Weinheim, J. Beltz Verlag, 1971, p. 49.
- (2) Paul Mort, *Studies in Educational Innovations*, in M.B. Miles, *Innovation in Education*, New York, Teachers College, 1964. Cet ouvrage collectif réunit un grand nombre d'études de cas d'innovations.
- (3) O. Decroly et R. Buyse, *Les applications américaines de la psychologie à l'organisation humaine et à l'éducation*, Bruxelles, Lamertin, 1923, p. 45.
- (4) A. Schuller, *Lehrerrolle im Wandel*, Weinheim, J. Beltz Verlag, 1971, p. 54.
- (5) M. Bushnell, « Now we are lagging only twenty years », in *School Executive*, 1957, pp. 77, 61-63.
- (6) In *Pédagogie générale*.
- (7) H.-E. Allen, *The Diffusion of Educational Practices in the School Systems of The Metropolitan School Study Council*, New York, T.C., 1956, dissertation citée par Miles, p. 8.

**17 h 15 - Roger Denis, président de la C.E.M.N.L., et Guy Belleflamme clôturent la journée. Les participants ne regrettent pas d'avoir collaboré activement aux travaux de Liège. Jacques Marneffe et ses collègues méritent les poignées de main que des affiliés leur adressent avant de rejoindre les coins les plus éloignés de Wallonie.**

Chers Amis,  
Chers Collègues,  
Mesdames et Messieurs,  
Merci Monsieur De Landsheere. Votre analyse des attitudes des enseignants

face aux innovations pédagogiques permettra à chacun d'entre nous de réajuster ses propres comportements face, par exemple et entre autres, à la rénovation de l'enseignement secondaire.

Merci à vous tous. Votre participation active aux travaux de la journée nous donne l'occasion de préciser et de mieux orienter notre politique dans le domaine de la pédagogie.

Merci enfin à l'équipe organisatrice de cette rencontre et principalement au Président Provincial de Liège, Jacques Marneffe. Il a témoigné, si besoin en était encore, du dynamisme de sa province. Il ne faudrait pas nous attarder à la contemplation nostalgique de l'image et du statut social dont nos prédécesseurs jouissaient. Il nous revient et à nous seuls de créer une nouvelle image.

Nous sommes des travailleurs à part entière mais notre service à la communauté, s'il ne s'inscrit pas immédiatement dans le rendement économique de notre société, n'en atteint pas moins le cœur même de la condition humaine.

complémentarité des personnalités, impliquant un dépassement des contingences, serait source réelle de progrès.

Cependant nous devons également affirmer qu'il est malhonnête de demander aux enseignants de changer, de s'adapter, de progresser, sans que l'Etat et les Pouvoirs organisateurs, après consultation des représentants des enseignants, prennent les moyens et la peine de transformer leur formation initiale et d'organiser leur formation permanente, de consacrer par là même le statut particulier qui leur revient au sein de la Fonction publique.

Nous affirmons qu'il est malhonnête d'inviter les enseignants à participer à la gestion de l'enseignement si cette participation ne s'inscrit pas dans des structures locales, régionales et nationales où les partenaires de l'enseignement sont représentés également, avec les mêmes droits et les mêmes devoirs. Dans toute la clarté, avec toute l'envergure requises. Notre Centrale est sans cesse à l'écoute de tous ses affiliés : elle en fait encore la démonstration aujourd'hui.



*Clôture de la journée par Roger Denis.*

Comme tout être humain, l'enseignant lui aussi est un être en question, un être risqué mais ce risque, il le ressent plus profondément car sa profession le conduit à le faire découvrir à ses élèves : il doit les appeler à la liberté.

Appeler les élèves à la liberté, c'est les amener à déchiffrer les signes du monde, à les interpréter, à vivre dans ce monde. Ce n'est pas nécessairement leur apporter le bonheur mais c'est peut-être les inviter à la création, à l'invention et aussi à l'innocuité.

Or cette tâche difficile, l'enseignant ne peut l'assumer que si lui-même a été préparé à vivre et vit dans des structures en mouvement, que si lui-même est disponible, est capable d'écoute et d'attention. Dès lors, la volonté d'aller plus loin que le présent et que l'environnement immédiat, d'être plus efficace dans sa relation pédagogique devrait être une constante de la personnalité de l'enseignant.

Il doit avoir aussi conscience que sa mission n'est plus individuelle mais s'insère dans une équipe éducationnelle où les compétences respectives (celle des chercheurs et celle des praticiens, par exemple) sont définies avec précision et où la

Nos moyens d'action vont gagner en efficacité par la collaboration plus étroite, la fusion peut-être (ce sera à vous d'en décider) de trois des centrales chrétiennes de l'enseignement : la centrale de l'enseignement officiel, la centrale de l'enseignement technique libre et la nôtre. Nous souhaitons ardemment, qu'après un temps normal de réflexion, nos collègues instituteurs nous rejoignent.

Nous souhaitons également que tous les enseignants convaincus que la séparation artificielle et néfaste entre l'aspect pédagogique et l'aspect matériel de notre condition est une erreur, nous rejoignent ; que tous ceux qui partagent la vision chrétienne du syndicalisme viennent grossir nos rangs dans la fraternité et le respect de la démocratie.

Nous souhaitons que chacun d'entre nous, si cela est nécessaire, procède à son propre réarmement moral, à l'élaboration de cette image de marque que l'enseignant doit donner de lui-même à ses élèves et à la société.

Emmanuel Mounier a écrit : « L'homme n'est jamais seul, il se fait seul ». Puisseons-nous nous faire tous ensemble.

ROGER DENIS, président national.

## LA DÉMOCRATIE ET SES DEVOIRS

Le régime que nous connaissons dans notre pays est dit « régime démocratique ». A en croire certains, il n'est démocratique que de nom mais nullement dans les faits. Un peu partout, les plaintes et les récriminations de ceux qui ressentent plus que d'autres l'absence de toute réelle participation ou qui subissent les décisions prises par les autres, sans eux, portent à croire que des monopoles s'installent, que des pouvoirs s'approprient, que ceux de la base ont à suivre des meneurs à la manière des moutons de Panurge.

Des réflexions maintes fois entendues et la petite expérience acquise dans l'exercice d'une fonction d'agent d'exécution m'incitent à livrer ici quelques considérations sur « la démocratie et ses devoirs », tels que nous comprenons l'une et les autres dans l'organisation syndicale et son pouvoir au sein d'une Centrale comme la nôtre.

Notre Centrale se déclare une organisation démocratique.

Qu'en est-il en réalité ?

En vertu des statuts que s'est donnés le Congrès du 24-1-71, c'est-à-dire une Assemblée de plus de 600 délégués d'école élus et mandatés par les affiliés répartis dans les sections locales, le pouvoir syndical s'exerce par délégation, pour les affaires courantes, par délégation éclairée par la consultation générale et organisée de tous les membres complètement informés, pour les affaires spéciales.

En pratique, et dans les faits vécus de la réalité quotidienne, la hiérarchie syndicale repose sur la base que constituent tous les adhérents engagés par le paiement de la cotisation prévue. Répartis dans les écoles, les membres (de l'organisation qu'ils ont choisie librement) élisent parmi eux un délégué syndical à l'école.

Les délégués syndicaux d'une même région élisent un délégué régional.

Les délégués régionaux d'une même province élisent à leur tour un président et un secrétaire provincial pour former, avec eux, un Comité provincial responsable au niveau de la province. Les présidents et secrétaires provinciaux élus composent le Comité National qui détient le pouvoir de décision par délégation du Congrès pour la réalisation du programme arrêté par ce même Congrès. Le Comité National élit les membres du Bureau exécutif journalier et nomme (et révoque) les personnes chargées, en permanence, de l'exécution des tâches et de la réalisation concrète du programme, sous la responsabilité totale du Comité National.

Le système exposé ci-dessus et qui se veut démocratique par la délégation qu'il instaure, implique un **premier devoir** de chaque membre cotisant : l'élection consciente du délégué syndical à l'école, base de tout l'édifice. Tâche qui revêt une importance capitale et qui, si elle n'est pas accomplie consciencieusement et scrupuleusement, fausse au départ la loi démocratique voulue par l'organisation elle-même. Première source de désillusion : « je ne suis pas consulté » - « je n'ai pas pu donner mon avis ».

Le **deuxième devoir** de chaque membre cotisant est la participation effective à l'élaboration du programme, à l'action syndicale, aux enquêtes sur des sujets d'actualité, à la consultation chaque fois qu'elle se présente, aux réunions organisées qu'elles soient d'information, de formation ou de consultation. J'attire une fois encore l'attention des membres cotisants sur leur devoir d'exiger que leur organisation leur rende compte des activités et cela, à eux seuls qui détiennent le droit d'être consultés. Puisqu'il s'agit là d'un devoir, il va sans dire que la solution de facilité est exclue a priori et que nombreux seront sans doute toujours ceux qui n'y verront que l'aspect « corvée ». Prétextant par ailleurs l'inutilité de donner avis — « puisqu'il ne sera