

RENOVER ET INTÉGRER L'AGREGATION
DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DANS L'ENSEMBLE
DE LA FORMATION DES MAÎTRES

G. DE LANDSHEERE

Overdruk uit Tijdschrift voor Opvoedkunde 17de jg. speciaal nummer

RENOVER ET INTÉGRER L'AGRÉGATION
DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DANS L'ENSEMBLE
DE LA FORMATION DES MAÎTRES

G. DE LANDSHEERE

Le problème de la formation des maîtres de l'enseignement secondaire supérieur ne trouve sa signification véritable que si l'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 pas 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. À cette époque, 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, loin 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, jusqu'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 secon-

taire 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 préparent guère aux études supérieures.

La formation pédagogique des professeurs d'athénée est maigre. Elle est définie vers 1815 par Francke et perdra 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 XIX^e 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'instituteur.

À 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 savants 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 bétisier 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 pourcent) 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 do-

maine 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 un 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 entier¹. 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.

À 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.

1. La Haye, Van Leer, 1971.

EN PÉDAGOGIE

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

À 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 MATIÈRES À ENSEIGNER

Discuter du nouvel équilibre matières – skills – 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. À 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'accessoire ? 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 superficiellement 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 ensembliste 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 GÉNÉRALE

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 (vainement) 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 ou moins d'un an, ou bien on réorganise fondamentalement 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 académi-

que 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'inestimable 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 psychopédagogique 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 psychopédagogique 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 ? À 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'Éducation est d'assumer la préparation psychopédagogique 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 psychopédagogiques.

La décision capitale à prendre ? Reconnaître qu'un très grand nombre d'étudiants, 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.

À 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'enseignement 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'enseignement 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 rénovée 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 Passow, 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'Éducation 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.

SAMENVATTING

VERNIEUWING EN INTEGRATIE VAN DE AGGREGAATOPLEIDING IN HET
GEHEEL VAN DE LERARENOPLEIDING

De problemen van de opleiding van leerkrachten voor het Secundair Onderwijs kan men slechts juist omschrijven en oplossen, door ze te plaatsen in het kader van de opleiding van *alle* leerkrachten. Immers de driedeling onderwijzer, regent, licentiaat (geaggregeerde) kunnen we nu niet meer aanvaarden, omdat deze verwijst naar een structurering van het onderwijs, die in de 19de eeuw opgebouwd werd en die duidelijk parallel loopt met de sociale geleiding van die tijd. Voor het lagere onderwijs, bestemd voor de lagere volksklasse, werden onderwijzers opgeleid; voor 'l'école moyenne', die geen doorstroming gaf naar de hogere cyclus en die bestemd was voor de handelaars en de kleine bedienden, werden de regenten opgeleid; voor het atheneum of het college, bestemd voor de hogere klasse en voorbereidend op de universiteit, werden de geaggregeerden (licentiaten) gevormd.

Kan deze structurering vanuit psychopedagogische argumenten nu nog verdedigd worden? De psychologie, in haar verschillende deelaspecten, biedt op dit ogenblik gegevens en inzichten die door elke leerkracht, van kleuterleidster tot licentiaat, moeten verwerkt worden. Hetzelfde kan opgemerkt worden over de centrale didactische problemen. T.a.v. de leerstof moet opgemerkt worden, dat elke leerkracht op een kwalitatief hoogstaand niveau moet ingeleid worden in de materie die hij moet onderwijzen; dit geldt bijv. ook voor de onderwijzer. Tenslotte kan men stellen dat t.a.v. de persoonlijke kwaliteiten van de diverse leerkrachten, geen onderscheid kan aanvaard worden. Uit het voorgaande blijkt duidelijk dat het onderscheid, dat in ons land inzake leerkrachtenopleiding gehandhaafd wordt, geen zin meer heeft. M.a.w. een gemeenschappelijke psychopedagogische basisopleiding dringt zich op.

Om uit de impasse van de huidige aggregaatsopleiding los te komen, zijn er twee mogelijkheden. Ofwel voegt men een vijfde 'psychopedagogisch' jaar toe aan de huidige licentiaatsopleiding, ofwel streeft men een fundamentele reorganisatie van de kandidaturen en licenties na, in functie van een professionele finaliteit. Het eerste voorstel heeft belangrijke financiële repercussie voor de student en zijn familie en voor de Staat. Het tweede voorstel impliceert zo'n grondige hervorming, dat die in enkele jaren niet te realiseren is. Vanuit pragmatisch standpunt lijkt het eerste voorstel het meest aantrekkelijk.

Een vijfde jaar is slechts een minimum; men kan dit voorstel slechts aanhouden, wanneer daaraan een verplichte continue psychopedagogische scholing gekoppeld wordt, gedurende de eerste vijf praktijkjaren. Deze psychopedagogische opleiding tijdens de universitaire studies zou moeten verzorgd worden door de Pedagogische Instituten aan de universiteiten.

Om tot een meer integrale opleiding van leerkrachten aan de universiteit te komen, kan men vertrekken van de volgende vaststelling: het grootste deel van de studenten van de Faculteit Wijsbegeerte en Letteren en van de Faculteit Wetenschappen, beginnen hun studies met het oog op een 'loopbaan' in het onderwijs. Niemand twijfelt aan de professionele gerichtheid in de Faculteit Geneeskunde en de Faculteit Toegepaste Wetenschappen. Waarom dit wel doen wanneer het over het 'beroep' van leraar gaat? Men zou kunnen overgaan tot organisatie van een lerarenopleiding die zich uitstrekt over een gehele universitaire opleiding, waarin de verschillende disciplines vertegenwoordigd zijn. Kwalitatief hoogstaande cursussen en mogelijkheden van opties tijdens de licenties, zouden de weg naar de derde cyclus (research - doctoraat) voldoende open houden.

Terugkerend naar het probleem van de integratie van *alle* opleidingen van leerkrachten, komen we tot volgend schema. *Alle* leerkrachten worden gevormd aan de universiteit. Ze

volgen allen een aantal algemene vakken en een gelijke psychopedagogische basisvorming. In functie van hun oriëntering naar het kleuteronderwijs, lager onderwijs, secundair onderwijs, volgen ze gespecialiseerde cursussen.

De budgettaire repercussies van dit voorstel moet men niet overschatten (verhoging van maximaal 20 %), terwijl de huidige normaalscholen in deze universitaire opleiding ingeschakeld worden of taken van begeleiding van de praktijktraining kunnen toegewezen krijgen.