



Conseil de l'Education et de la Formation

Les objectifs généraux du système d'enseignement et de formation

AVIS n°2

Conseil du 5 février 1992

Table des matières

1	Déclaration de principe.....	4
1.1	Préambule	4
1.2	L'éducation comme droits des humains	4
1.3	L'éducation comme bien semi-public	5
1.4	Quel rôle doit jouer le politique ?	6
1.5	Où se situe le CEF dans cette problématique ?.....	6
2	Les objectifs généraux du système d'enseignement et de formation.....	8
2.1	Objectif n°1 : L'enseignement doit promouvoir le développement de la personne de chacun des élèves.....	8
2.1.1	La nécessité d'une éducation multidimensionnelle et équilibrée	8
2.1.2	Culture et inter-culture dans l'enseignement	9
2.2	Objectif n°2 : L'enseignement, en amenant les jeunes à construire leur savoir, doit les conduire à prendre une place active dans la vie économique	9
2.3	Objectif n°3 : L'enseignement doit amener les jeunes à être des citoyens responsables dans une société libre	11
2.3.1	La dimension politique, démocratie et participation.....	11
2.3.2	La dimension sociale, égalité et socialisation.....	11
2.4	Combinaison de ces trois objectifs généraux de façon complémentaire.....	12
2.5	Conjugaison des trois objectifs généraux au présent.....	13
3	Indices de dysfonctionnement du système d'enseignement et de formation en Communauté française de Belgique - Pistes de solutions	15
3.1	Remarque préalable	15
3.2	L'échec scolaire.....	15
3.2.1	Les explications « classiques » de l'échec scolaire	15
3.2.2	Echec des élèves, échec de l'école ?.....	16
3.3	L'évaluation.....	19
3.3.1	Les conditions favorables à une pratique de l'évaluation formative	19
3.3.2	La pédagogie du projet	20
3.3.3	Les programmes et les compétences-seuils	20
3.4	Les rythmes scolaires.....	21
4	Annexe A.....	23
5	Annexe B : Les objectifs généraux du système d'enseignement et de formation.....	25
5.1	Objectif n°1 : L'enseignement doit promouvoir le développement de la personne de chacun des élèves.....	25
5.1.1	La nécessité d'une éducation multidimensionnelle et équilibrée	25
5.1.2	Culture et interculture dans l'enseignement.....	26
5.2	Objectif n°2 : L'enseignement, en amenant les jeunes à l'enseignement, en amenant les jeunes à construire leur savoir, doit les conduire à prendre une place active dans la vie économique	26
5.3	Objectif n°3 : L'enseignement doit amener les jeunes à être des citoyens responsables dans une société libre	28
5.3.1	La dimension politique : démocratie et participation.....	28
5.3.2	La dimension sociale : égalité et socialisation.....	28
5.4	Combinaison de ces trois objectifs généraux de façon complémentaire.....	29

5.5	Conjugaison des trois objectifs généraux au présent.....	30
5.6	Concrétisation spécifique des objectifs généraux selon les niveaux.....	30

1 Déclaration de principe

1.1 Préambule

Le rapport belge à l'O.C.D.E.¹ fait apparaître que les objectifs généraux n'ont pas été définis jusqu'ici pour l'ensemble du système de l'enseignement et de la formation et qu'il n'en existe pas de système d'évaluation externe.

C'est au Conseil de la Communauté française, sur proposition et à l'initiative du Conseil de l'Education et de la Formation, qu'il appartient de définir les objectifs généraux du système de l'enseignement et de la formation et d'en fixer les règles d'évaluation.

Dans le respect de la liberté d'enseignement que garantit la Constitution, les Pouvoirs organisateurs s'engagent à concrétiser en toute autonomie ces objectifs généraux.

1.2 L'éducation comme droits des humains

La déclaration universelle des Droits de l'Homme, adoptée et proclamée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 10 décembre 1948 aborde l'éducation dans son article 26 :

« 1. Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire.

L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite.

2. L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des Nations Unies pour le maintien de la paix. »

Cet article a été repris et quelque peu développé dans le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, adopté et ouvert à la signature par l'Assemblée générale des Nations Unies le 16 décembre 1966. Il y est stipulé, aux articles 13 et 14 : (voir ci-joint)

Les paragraphes 3 et 4 de l'article 13 nous intéressent plus particulièrement. Ils insistent sur l'autonomie octroyée aux individus et aux personnes morales pour créer et diriger des établissements scolaires. Mais ils y mettent une réserve : l'observation des principes décrits au premier paragraphe, et la conformité de l'éducation, dispensée dans ces établissements, aux normes minimales pouvant être prescrites par l'État.

Dans la mesure où les résolutions de l'ONU, en matière de Droits de l'Homme, doivent être appliquées par les Etats membres, il nous paraît important de les faire figurer dans le texte définissant les objectifs généraux de notre enseignement. Même si ces déclarations ne créent pas de « droits » au sens juridique strict du terme, il est incontestable qu'elles énoncent des « valeurs » qui doivent régir le comportement quotidien des individus, des groupes et des Etats² (1.2.).

¹ Les systèmes éducatifs en Belgique : similitudes et divergences - Rapport à l'OCDE, 1991.

² Ensemble de textes dont la liste est reprise ci-dessous :

- Déclaration universelle des Droits de l'Homme (1948).
- Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales (1953).
- Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (1960).
- Pacte international relatif aux droits civils et politiques (1966).
- Déclaration sur l'élimination de toutes formes d'intolérance et de discrimination fondées sur la religion ou la conviction (1981).
- Déclaration sur les droits de l'homme des personnes qui ne possèdent pas la nationalité du pays dans lequel elles vivent (1985).

C'est dans cette conception qu'il appartient à l'Etat, ou au pouvoir public qui en tient lieu, de définir des objectifs généraux pour l'enseignement. Un enseignement qui s'écarterait de ce prescrit minimum ou qui s'y opposerait serait en contradiction avec le texte du Pacte, avec toutes les conséquences qui en découleraient.

Certes, le Pacte n'entend pas épuiser le droit à l'éducation par l'énumération des droits à l'enseignement à ses différents niveaux (article 13, §2). L'éducation poursuit des objectifs plus globaux tels qu'énoncés ci-dessus. De plus, sans conteste, elle requiert la coopération des premiers responsables que sont les parents et, le cas échéant, de ceux qui sont appelés à les remplacer. Elle inclut également, dans nos sociétés avancées, un droit à la formation permanente. On comprendra cependant, au vu de la mission rappelée au préambule, que l'on s'attache ici essentiellement aux objectifs généraux du système de l'enseignement et de la formation.

1.3 L'éducation comme bien semi-public

P. De Villé³ décrit l'éducation comme bien semi-public, parce qu'elle engendre des perspectives de gain individuel et collectif. Il entend par gain individuel les bénéfices qu'attendent les individus sur un plan personnel : la perspective de pouvoir exercer une activité professionnelle bien rémunérée et socialement valorisée, la possibilité, grâce à cette profession, de jouir d'une certaine insertion sociale, mais aussi le plaisir pur et immédiat de l'acquisition de connaissances.

Quant au gain collectif, il est constitué par la réponse à des demandes qu'adresse la société à l'enseignement ou à la formation : le développement de la capacité de socialisation des individus, l'obtention d'une meilleure distribution des revenus, la réduction des inégalités socio-culturelles.

Ces externalités bénéficient à l'ensemble de la collectivité. P. De Villé ajoute encore : « La théorie économique nous rappelle à juste titre que si la production de biens semi-publics était laissée entièrement à l'initiative privée, cette production serait inférieure au niveau qui serait optimal du point de vue social. » En conclusion, il affirme « La compatibilité de ces attentes individuelles et collectives ne peut être assurée qu'au travers de l'élaboration, par les pouvoirs publics, d'un véritable plan à moyen-terme pour l'enseignement. »

A. Van Haecht⁴ explique que les bénéfices du système éducatif ont deux destinations l'ensemble de la collectivité, par un meilleur fonctionnement des institutions démocratiques, l'adaptation au changement, les capacités d'innovation, la diminution du chômage, de la criminalité, et les individus, par la perspective d'obtenir un meilleur salaire pour une formation plus poussée.

Comme les bénéfices sociaux outrepassent largement les bénéfices privés, « il revient à la sphère politique de financer et de gérer le système éducatif, de médier les préférences individuelles pour les transformer en priorités sociales ».

Ainsi, les pouvoirs publics doivent intervenir dans l'éducation, bien semi-public, sur les plans de la gestion et du financement du système éducatif (Van Haecht). Comme le financement public doit rester prépondérant, la question est soulevée des principes généraux qui doivent présider au financement du secteur non-marchand. Et, parmi ces principes généraux, quels sont ceux qui sont spécifiques au secteur de l'enseignement.

Pour P. De Villé, le choix en matière de financement du secteur non-marchand sont d'abord politiques. Ce sont des choix de société. Ils s'exercent à deux niveaux. Le premier porte sur la priorité à accorder à la politique d'éducation dans son ensemble, le second sur les priorités spécifiques à réserver à certains aspects du système éducatif. « Il n'y a pas d'autre principe cohérent de financement du système éducatif que celui qui repose sur la volonté de la collectivité d'assumer le coût de la production des services

- Convention des Droits de l'enfant (1989).

³ P. De Villé - Les aspects économiques de l'analyse de l'enseignement scolaire- Mars 1991.

⁴ A. VAN HAECHT- Du « besoin » à la « demande » : une réévaluation de la problématique scolaire- Mars 1991.

éducatifs qu'elle souhaite mais en imposant des normes d'efficience dans l'organisation de la production de ces services ». L'efficience étant le rapport entre les moyens et les résultats, elle ne peut être déterminée qu'en fonction d'objectifs dont la mesure des résultats constitue l'évaluation. La fixation de ces objectifs généraux n'est rien d'autre que la traduction dans les termes de ce que souhaite la collectivité.

1.4 Quel rôle doit jouer le politique ?

Si l'on accepte que l'enseignement, la formation sont des biens semi-publics, qui doivent produire des bénéfices, non seulement pour les personnes, mais pour la société toute entière, il faut accepter l'implication non marginale des pouvoirs publics dans leur financement et dans leur gestion. Le financement garantit deux aspects. Il concrétise la possibilité accordée à chacun, quelles que soient ses origines, de bénéficier d'enseignement, de formation, et il garantit la liberté des parents de choisir pour leurs enfants un établissement non organisé par les pouvoirs publics.

Au demeurant, les pouvoirs publics qui financent et subventionnent l'enseignement et la formation doivent les inscrire dans la ligne générale de l'article 13 du Pacte international évoqué précédemment. Dans cette optique, il leur appartient de définir des objectifs généraux traduisant, dans l'époque et dans l'espace, les principes énoncés au paragraphe 1 de cet article 13.

Une fois ces objectifs généraux définis, il revient aussi aux pouvoirs publics de s'assurer qu'ils sont effectivement atteints. Aussi exerceront-ils encore leur responsabilité dans leur évaluation.

Quant au reste, toute la stratégie qui conduira chaque pouvoir organisateur à rendre opérants les objectifs généraux définis par la sphère politique relève de sa pleine autonomie. Celle-ci est cependant balisée par ce que le paragraphe 4 de l'article 13 du Pacte international appelle des « normes minimales ».

Il reste à préciser ce que signifie la « sphère politique », les « pouvoirs publics » dans le contexte actuel de notre pays. L'enseignement étant communautarisé⁵, le pouvoir qui nous intéresse est communautaire. Dans notre démocratie constitutionnelle, le pouvoir ne peut se situer ailleurs que dans l'organe mis en place par la volonté populaire, qui exprime et regroupe toutes les tendances que soutiennent librement des citoyens. Nous voulons parler de l'institution parlementaire de la Communauté française, son Conseil. C'est à lui qu'il revient de définir les objectifs généraux du système d'enseignement et de formation, et d'en prévoir des règles d'évaluation.

La définition des objectifs généraux par la sphère politique s'articule de façon non conflictuelle avec l'autonomie dont jouissent les pouvoirs organisateurs dans la poursuite de leurs buts et leurs finalités propres.

1.5 Où se situe le CEF dans cette problématique ?

Le décret du 12 juillet 1990 crée le Conseil de l'Éducation et de la Formation, et définit notamment les missions qui lui sont confiées.

La première consiste à « promouvoir la formation et l'enseignement organisés ou subventionnés par la Communauté française dans le respect de l'autonomie et de la liberté pédagogique des pouvoirs organisateurs, sur base des travaux des Conseils existants; » On y trouve aussi : « Assurer la liaison avec les milieux économiques et sociaux pour la détermination d'une politique visant à rencontrer les besoins de l'enseignement et de la formation et notamment à assurer l'adéquation nécessaire au marché de l'emploi. »

⁵ Il conviendra de tenir compte du nouveau contexte politique qui depuis peu, attribue aux régions des compétences en matière de formation.

Si l'on entend, dans « promouvoir », tout autant « élever à une dignité, un grade, un rang supérieur » que « encourager, provoquer la création, l'essor, le succès », si l'on attribue à ce terme son sens étymologique de "pousser en avant, faire avancer", on admettra qu'en menant une réflexion sur les objectifs généraux du système d'enseignement et de formation, le Conseil de l'Education et de la Formation participe bien de la promotion de ce système.

Il peut donc revenir au Conseil de l'Education et de la Formation de proposer à la sphère politique un ensemble d'objectifs généraux. Il appartiendra alors à celle-ci de les examiner, de les soumettre au débat démocratique, et de prendre ensuite ses responsabilités en définissant, au nom de notre société, des objectifs généraux et des règles permettant de s'assurer qu'ils sont atteints.

2 Les objectifs généraux du système d'enseignement et de formation

Proposition de trois objectifs généraux :

2.1 Objectif n°1 : L'enseignement doit promouvoir le développement de la personne de chacun des élèves

L'enseignement et la formation doivent viser à l'épanouissement et au bonheur des élèves. Cet objectif se fonde sur le respect des différences et la proclamation éthique de l'égalité de valeur des aptitudes. Il concerne notamment le développement d'attitudes positives vis-à-vis de soi-même (confiance en soi, autonomie), à l'égard des autres (respect, tolérance, coopération, solidarité) et à l'encontre du groupe social (participation aux prises de décisions collectives, aux activités, à la gestion de la vie collective).

Dans cet esprit, on peut concevoir sa concrétisation selon deux voies complémentaires : la réalisation d'une éducation multidimensionnelle, englobant les nombreux aspects du développement de chaque personne, et la prise en compte des dimensions culturelles et interculturelles dans l'éducation.

2.1.1 La nécessité d'une éducation multidimensionnelle et équilibrée

Le développement de la personne participe d'un processus global et dynamique. L'acte de connaître étant en relation avec tout l'être, on peut affirmer qu'un apprentissage n'est valable que s'il est construit sur la réalité vivante de l'individu.

En ce qui concerne plus particulièrement l'enseignement qui relève de l'obligation scolaire, de nombreuses propositions ont été faites d'introduire, dans le temps scolaire et dans l'école des activités collectives à caractère sportif, socio-éducatif, artistique, technique, culturel, et d'ouvrir l'école aux professionnels de ces dimensions. Cette position est largement développée dans le récent rapport déposé par la Commission des rythmes scolaires.

Bien sûr, il existe actuellement déjà des possibilités de pratiquer en dehors de l'école des activités non prévues au cursus scolaire : des académies de musique et de danse, des clubs sportifs, des ateliers créatifs, des associations culturelles accueillent les enfants qui ont la possibilité de s'adonner à ces activités.

Toutefois, si leur organisation était aussi assurée dans un cadre scolaire, elles seraient rendues plus certainement accessibles à tous.

Accorder le bénéfice de l'urgence à la promotion d'activités relevant de ces domaines est fondé. L'influence bénéfique qu'exerce la pratique de telles activités sur la réussite scolaire elle-même est à présent bien connue, et son impact sur l'équilibre global de l'enfant n'est pas contesté.

La réalisation de cette éducation multidimensionnelle et équilibrée pose cependant bien des problèmes concrets : ouvrir l'école à des activités nouvelles, y attirer des spécialistes non-enseignants, veiller à ce que des discriminations à caractère économique ne s'y introduisent pas implique de dégager des moyens et de régler des difficultés pratiques, institutionnelles, organisationnelles, psychologiques... Certes, l'école ne peut pas tout faire. C'est dans l'établissement de collaborations qu'il faudra rechercher des solutions aux difficultés évoquées, en négociant un partenariat, dans le respect des objectifs propres à chaque institution, et en recherchant essentiellement des complémentarités.

2.1.2 Culture et inter-culture dans l'enseignement

Comme l'écrit E. Morin, « la culture fournit à la pensée ses conditions de formation, de conception, de conceptualisation. Elle imprègne, modèle et éventuellement gouverne les connaissances individuelles. Il s'agit ici non tant d'un déterminisme sociologique extérieur que d'une structuration interne. La culture, et via la culture, la société sont à l'intérieur de la connaissance humaine »⁶

Il s'agira donc d'amener chaque élève à s'approprier sa langue maternelle (notamment pour faciliter une meilleure acquisition de la langue française) et à s'approprier, à identifier et à consolider une culture qui puisse prendre en compte ses origines (la culture d'origine est souvent mythifiée) et sa seule société de référence ancrée sur des réalités qu'il connaît : la nôtre.

« C'est en construisant un rapport vrai et profond entre le monde de sa famille et celui de l'école, en tissant des liens entre ces deux mondes, que l'individu pourra entrer en relation avec d'autres, qu'il pourra reconnaître de la culture chez les autres »⁷

Ainsi pourront se nouer et s'encourager des échanges culturels entre des jeunes de cultures différentes rassemblés dans une même école, dans une même classe. Cette situation, qui est souvent présentée comme un inconvénient à une époque où, notamment sous l'effet de la crise économique, se sont développées des attitudes xénophobes et racistes, se retournerait et deviendrait richesse.

Dans ce contexte, il faut certes essayer de dépasser les simples échanges culturels et favoriser l'éclosion d'une réelle « inter-culture ». Cela implique nécessairement la prise de conscience et la reconnaissance des différences. Loin de les craindre, il faut utiliser leur positivité. L'ouverture aux autres, dans leur spécificité, permettra de mieux comprendre la portée réelle des différences, de vivre ces différences dans le respect mutuel, d'y trouver une source d'enrichissement personnel et pas une occasion de rejet ni de conflit.

2.2 Objectif n°2 : L'enseignement, en amenant les jeunes à construire leur savoir, doit les conduire à prendre une place active dans la vie économique

C'est le plus souvent par l'exercice d'une activité professionnelle que l'être humain réalise son insertion dans la vie économique. L'enseignement, la formation ont à jouer un rôle fondamental en équipant les jeunes pour qu'ils puissent exercer, de la manière la plus satisfaisante possible, une activité professionnelle.

Aussi est-il légitime qu'ils les préparent à l'exercice d'une profession, facteur d'intégration sociale et de participation.

S'il est aisé d'exprimer cet objectif, il est plus difficile de décrire la stratégie par laquelle il pourra être rencontré.

En effet, il est erroné de penser que formation et qualification pour un emploi sont en relation tautologique. Il apparaît au contraire qu'il n'en est généralement pas ainsi. D'une part, il est difficile de définir les qualifications précises. Elles dépendent de nombreux facteurs : les modalités de mise au travail, les formes de l'organisation des entreprises entre elles et à l'intérieur de l'entreprise, les nécessités de la production, la motivation, l'implication dans le travail. Ainsi, l'insertion dans la vie active est fonction de variables personnelles, de variables liées à l'emploi, de variables scolaires, de variables spatiales. La formation initiale n'est donc pas seule en cause dans les difficultés d'insertion professionnelle des jeunes.⁸

⁶ E. MORIN - La Méthode 4. Les idées, leur habitat, leur vie, leurs moeurs, leur organisation. Seuil Paris 1991.

⁷ A. BASTENIER - L'école et l'interculturalisme - La Revue Nouvelle, 12, déc. 1990.

⁸ A. VAN HAECHT - Du « besoin » à la « demande » : une réévaluation de la problématique scolaire - Mars 1991 et P. DE VILLE - Les aspects économiques de l'analyse de l'enseignement scolaire - Mars 1991.

D'autre part, si l'évolution des techniques de production influence la structure des qualifications, cela ne se répercute pas immédiatement sur la demande de formation des grosses entreprises. D'abord parce qu'elles disposent souvent de moyens de formation internes; ensuite, parce qu'elles ne valorisent pas seulement la spécificité de la formation, mais également le niveau, l'école tout en étant reconnue comme un formateur général et spécifique constituant aussi un système de filtrage des individus permettant à l'entreprise de hiérarchiser son personnel. Il faut toutefois insister sur le fait que cette analyse s'applique davantage aux entreprises de grande taille qu'aux P.M.E.

Ces considérations incitent à ne pas envisager l'objectif d'insertion dans la vie économique dans le sens étroit d'installer des savoir-faire directement transposables dans le marché du travail. Il est nécessaire, pour que les élèves puissent un jour jouer un rôle actif dans le monde économique de les y former. Pas en voulant en faire des « produits finis capables de produire » mais en les amenant à devenir, à l'école même, acteurs de leur propre formation et constructeurs de leur propre savoir.

Il ne s'agira donc pas essentiellement, pour l'enseignant ou le formateur, de transmettre des savoirs mais de rendre l'élève capable de réfléchir et d'agir en fonction des connaissances auxquelles il a accès. C'est une pédagogie qui met davantage l'accent sur les instruments pour connaître que sur les informations scientifiques par elles-mêmes. Dans cette situation, le travail de l'enseignement ne sera pas par priorité le développement des connaissances; il devra bien plus participer à la représentation, l'analyse et l'élucidation en commun de situations concrètes, à la construction avec les élèves de réponses appropriées aux questions qu'elles soulèvent.

Cette conception de l'enseignement devrait traverser toutes les disciplines, toutes les filières, tous les niveaux. Elle est d'ailleurs tout à fait compatible avec les stratégies de formation plus spécifiquement professionnelles qui seront développées tant dans le cadre scolaire (enseignement secondaire et supérieur) que dans certaines catégories de formations.

A ce propos, il importe de mettre l'accent sur les relations indispensables qui doivent être nouées entre les différents acteurs du monde économique et social (en ce compris les comités subrégionaux de l'emploi et de la formation, et leurs commissions emploi-enseignement-formation) et les différents acteurs du monde de l'éducation (y compris les parents, les Centres P.M.S., les enseignants, les élèves et les élèves fraîchement diplômés), si l'on veut assurer, à quelque niveau que ce soit, une formation garantissant aussi une insertion professionnelle satisfaisante.

Ces relations impliquent deux aspects principaux :

- La relation formation/qualification/emploi est notamment rendue complexe par le fait qu'un décalage existe souvent, dans le temps, entre la prise de conscience d'une offre de recrutement et la réaction qualitative ou quantitative du système de formation pour y apporter une réponse. Dans cette situation, un double souhait s'impose. D'une part, les entreprises devraient développer une gestion prévisionnelle pour identifier et faire connaître le plus tôt possible leurs besoins par types d'emplois. Cette demande est difficile à rencontrer, surtout par les petites entreprises, pourtant les plus utilisatrices de main d'oeuvre. D'autre part, le système scolaire devrait faire en sorte de réagir plus rapidement, en utilisant des formules souples, pour créer, modifier ou supprimer des sections techniques ou professionnelles, utiliser des personnels compétents et se procurer les équipements nécessaires.
- Au delà des responsabilités respectives qu'exercent l'entreprise et le système d'enseignement et de formation dans l'élaboration de ces stratégies, il sera nécessaire d'envisager des coopérations entre eux : tous les partenaires sociaux (les différents acteurs du monde économique et du monde de l'école) devront s'associer dans la gestion du système, en évitant cependant, et résolument, de subordonner les missions de l'école aux impératifs de

l'économie. Ce risque sera d'autant moins probable que les jeunes auront été formés à produire des comportements autonomes et créatifs, plutôt qu'à se comporter en consommateurs passifs d'enseignement et de formation.

2.3 Objectif n°3 : L'enseignement doit amener les jeunes à être des citoyens responsables dans une société libre

2.3.1 La dimension politique, démocratie et participation

C'est parce que la démocratie, pour nous, est à la fois une aspiration profonde et une valeur fondamentale que l'enseignement s'assigne tout autant comme objectif de former des citoyens.

Par l'enseignement, les jeunes doivent devenir capables de réaliser et de maintenir vivante la démocratie dans tous les lieux où la souveraineté des citoyens doit s'exprimer. C'est à la participation, adaptée à la fois aux formes de délégation et aux moyens techniques de communication que notre enseignement doit les former.

Il visera à ce qu'ils prennent part à l'exercice du pouvoir, en garantissant l'état de droit par le respect de la volonté générale et des minorités lorsqu'ils sont acteurs. Quand, représentés par d'autres, ils délèguent des mandats, ils auront appris à formuler des mandats clairs, à en vérifier l'exécution en demandant à leurs délégués de rendre des comptes.

La participation doit être vigilante, attentive, active, critique. C'est dans le contrôle des délégations de pouvoir que se déploie la responsabilité politique. L'enseignement devra équiper les jeunes à exercer effectivement ce contrôle, à mettre en œuvre ce type de participation. Celle-ci devrait donner lieu, pendant la scolarité des élèves, à une pratique concrète, un apprentissage des responsabilités sociales, de l'engagement dans l'exercice de la démocratie à l'école.

Ce qu'il faut construire, c'est une formation des jeunes à mener une réflexion sur la nature des pouvoirs, les manières de les exercer, sur le fonctionnement des institutions, des appareils, des structures, le repérage des forces qui les traversent, la position que doit adopter le citoyen face à ces institutions pour préserver et son identité et la démocratie. Assurer une véritable participation des élèves et des étudiants au sein de leur établissement est le meilleur rempart contre l'endoctrinement idéologique et politique : ces risques pèsent en général sur les jeunes en dehors de l'école. Développer l'esprit critique à l'école et vouloir la participation des élèves, c'est leur fournir les meilleurs outils qui soient pour qu'ils adoptent des attitudes critiques et résistent à toute forme d'endoctrinement extérieur.

2.3.2 La dimension sociale, égalité et socialisation

2.3.2.1 Pour conduire chacun au développement optimal de ses possibilités

Bien des raisons ont justifié la volonté de démocratiser l'école, d'en faire le lieu de l'égalisation des chances pour les jeunes : rencontrer les besoins de l'entreprise, renforcer la croissance économique, opérer une meilleure intégration sociale des individus, installer une distribution des revenus plus égalitaire, combattre le chômage ou la délinquance, ...réaliser la justice sociale ! Pour ce faire, on s'est fixé comme but d'assurer l'égalité d'accès à l'école⁹.

⁹ Ce but n'est pas atteint : il convient encore de réaliser la véritable gratuité de l'enseignement obligatoire, mais aussi d'assurer une authentique information de tous et une aide réelle, objective et indépendante, à l'orientation. A tous les niveaux d'enseignement, trop d'activités parascolaires ou extra-scolaires supposent encore des coûts insupportables pour certaines catégories d'élèves. Dans l'enseignement secondaire, surtout dans l'enseignement technique et dans l'enseignement professionnel, l'achat du simple matériel nécessaire aux études est encore régulièrement impossible pour certains élèves. Enfin, dans l'enseignement supérieur, la sous-représentation des catégories sociales défavorisées et de

A l'égalité d'accès à l'école ne correspond cependant pas forcément une égalité dans les résultats de l'enseignement. Si l'on veut assurer effectivement la démocratisation de l'école, offrir à chaque enfant des chances égales d'y être éduqué, instruit, formé, ce n'est pas seulement à l'entrée qu'il faut poser l'égalité, c'est aussi à la sortie. Ce qu'il faut viser, en plus de l'égalité des chances, c'est l'égalité des résultats. Il s'agit en effet de conduire chacun au développement optimal de ses potentialités.¹⁰

2.3.2.2 L'enjeu collectif de l'éducation : socialisation et engagement démocratique

Une école qui réaliserait effectivement l'égalité des résultats en levant les barrières économiques, psychologiques et culturelles contribuerait à la promotion de tous les élèves, quels qu'ils soient. Ce serait l'école d'une société dans laquelle la solidarité serait à la fois une valeur et une pratique. L'éducation ainsi comprise devrait fournir à tous les jeunes les bases cognitives et culturelles nécessaires à une socialisation effective, leur permettant de comprendre, d'analyser et de critiquer l'environnement économique, social et culturel dans lequel ils exercent leurs responsabilités et d'y assumer des engagements.

A cet égard, l'école a un rôle fondamental à jouer, au moment où l'on constate des poussées d'intolérance, d'intégrisme, de fanatisme de toutes sortes. Des travaux récents¹¹ mettent en évidence que le grave problème des manifestations d'intolérance et de discrimination en matière de religion ou de conviction ne trouve pas son origine uniquement dans les régimes juridiques des Etats. Les causes profondes des attitudes et des comportements de ce type chez les êtres humains sont liées à des facteurs sociaux et culturels, ce qui signifie que, pour éliminer ces manifestations d'intolérance, il faut opérer un changement dans les comportements humains, prendre cette dimension en compte dans l'éducation.

Ainsi, l'enseignement doit permettre une analyse, une réflexion et une critique permanentes sur la teneur de tous les sujets traités. Il faut assurer une entière liberté d'expression de la pensée, des critiques et des contre-critiques que suscitent les thèmes abordés.

Il faut aussi permettre aux citoyens de préserver et de défendre ces valeurs dans le strict respect de celles-ci.

Il faut en outre des maîtres et des enseignants dûment préparés à vivre et à se comporter selon le parfait respect des droits et des libertés fondamentales. Ainsi, puisque le processus d'enseignement doit viser la modification de comportements intolérants, il importe que l'enseignant puisse admettre des divergences d'opinion, et soit capable de donner à l'élève, dès la petite enfance, une conscience claire de la liberté inhérente à tout être humain et de l'égalité en valeur et en droit de tous les membres de la collectivité humaine.

2.4 Combinaison de ces trois objectifs généraux de façon complémentaire

Former des citoyens aptes à jouer un rôle actif dans une société libre, dans le sens où nous l'entendons, c'est en fait former des garants de la démocratie. En introduisant dans cet objectif une

condition modeste est une réalité contre laquelle il convient aussi de lutter - vu le coût élevé des études et les barrières psychologiques à l'entrée - par la démocratisation de l'accès. Il serait malsain de considérer cette réalité comme le résultat d'une fatalité. Toutefois, l'organisation d'une réelle égalité des chances, en réduisant les barrières économiques et psychologiques, suppose en outre que l'on reconnaisse encore des difficultés d'ordre culturel. Il existe en effet une profonde distorsion, pour les nombreux enfants issus de milieux défavorisés sur les plans économique et socio-culturel, entre leur héritage culturel et la culture privilégiée à l'école, entre le langage de leur famille et celui des apprentissages scolaires, entre les pratiques culturelles de leur famille et les attentes que l'école formule à leur endroit, entre les systèmes de valeurs et les pratiques éducatives de leur milieu et de l'école.

¹⁰ Cet objectif ne peut cependant être atteint au prix d'un nivellement par le bas, que ce soit au plan de la fixation des programmes ou de celui du seuil d'exigences individuelles lors de l'évaluation.

¹¹ Déclaration sur l'élimination de toutes les formes d'intolérance et de discrimination fondées sur la religion ou la conviction (A.G. des Nations Unies, le 25 novembre 1981) - Travaux de la sous-commission de Genève, 1984.

dimension pratique, par l'exercice réel de la participation, on ne le limite pas à l'acquisition de savoirs généraux, universels, désenclavés, on le métisse de savoir-faire, on lui donne une chance plus réelle d'atteindre l'égalité des résultats. Dans la pratique de la gestion démocratique, on quitte la dimension individuelle qui sous tend l'acquisition de savoirs purs. On s'installe dans le travail collectif, on valorise les différentes aptitudes présentes dans le groupe. On a donc besoin de partenaires qui développent au mieux leur potentiel personnel, afin de le mettre au service du projet démocratique. Ainsi, pour former des citoyens, il faut faire des acteurs, des praticiens, qui valorisent tous au maximum leurs aptitudes propres.

Rendre les jeunes capables de décoder et de maîtriser les mécanismes de la vie économique et d'y exercer des responsabilités à l'un ou l'autre niveau implique une relation étroite entre la personne et le savoir acquis. Nous avons insisté sur le passage obligé par l'appropriation, par l'intégration des connaissances à l'individu pour que la connaissance prenne sens pour lui.

Cette appropriation comporte autant de savoir-être (disponibilité de la personne à la connaissance) que de savoir-faire (capacité de récolter la connaissance, de l'organiser pour pouvoir se l'approprier). Cette conjonction des deux objectifs, d'une part, l'insertion dans la vie économique et sociale, et d'autre part, le développement de la personne doit impérativement s'ouvrir au troisième : sinon, la construction du savoir se limitera à la promotion individuelle et l'enseignement ne sera plus un bien semi-public : il deviendra un bien privé.

On le voit, pour donner leur signification entière aux trois objectifs que nous avons proposés, il faut les accepter ensemble. Unis, ils peuvent beaucoup, isolés, ils seraient porteurs d'effets pervers.

2.5 Conjugaison des trois objectifs généraux au présent

Jusqu'ici, l'enseignement a le plus souvent été construit sur une conception « de l'avenir », dans laquelle l'objectif est de rendre les élèves capables de s'insérer, un jour, dans la vie économique, sociale, politique... plus tard, après l'école. La formation est un moyen pour atteindre cet objectif.

Ainsi, la société projette sur les élèves d'aujourd'hui son espérance en un monde meilleur, où les problèmes pourront être résolus, où la démocratie sera vivante et généralisée. Leur éducation, c'est un investissement qu'elle fait en eux.

Au contraire, dans une conception « du présent », c'est l'éducation elle-même qui est l'objectif de l'enseignement. L'éducation comme nourriture pour le plaisir/bonheur de grandir, de connaître, de comprendre. De vivre au présent. De décider, tout au long de l'existence, des actions à mener, des décisions à prendre, des choix à poser, des combats à mener. L'utilisation de la formation est une conséquence de son acquisition et dépend de la décision de l'individu formé. Cette conception s'apparente aux idées d'émancipation de l'individu par l'instruction, chères à Condorcet. Ici, l'instruction n'est pas un prêt. C'est un droit, un « devoir de justice de la nation envers l'individu. Elle est une dette avant d'être une nécessité pour la nation, la société ou l'état. »¹². Parce que le savoir est condition nécessaire de la liberté.

Si nous adoptons une conception du présent, nous devons "assumer notre monde tel qu'il est, accepter de l'améliorer, de le rendre habitable, et ne pas nous en décharger sur d'autres encore petits ou à venir"¹³

Concrétisation spécifique des objectifs généraux selon les niveaux.

Nous avons montré que les trois objectifs généraux décrits précédemment ne peuvent être isolés : c'est dans leur complémentarité qu'ils trouvent leur sens. Cette complémentarité implique que toute stratégie éducative, incarnée dans un lieu, un temps, un public, les articule, les considère ensemble.

¹² E. BADINTER, R. BADINTER - Condorcet, un intellectuel en politique - Le Livre de Poche, 1990.

¹³ L. CORNU, J.-C. POMPOUGNAC, J. ROMAN - Le barbare et l'écolier - Calmann-Lévy, 1990.

Cependant, cette complémentarité ne doit pas être figée. Elle tiendra notamment compte des objectifs spécifiques à chaque stade du développement, selon les étapes successives de formation.

Nous prétendons qu'à tout âge, et pour tous les enfants, l'enseignement doit poursuivre les trois objectifs généraux qui ont été décrits. Mais nous supposons que le temps consacré à chacun puisse être variable, selon les circonstances.

Chacune des fonctions sera adaptée à l'âge des élèves. Il serait erroné de penser que le même développement de la personne doit être poursuivi avec des enfants du maternel et avec ceux qui terminent l'enseignement secondaire. Les aspirations, les intérêts, les besoins biologiques, la motivation sont très différents entre ces deux publics. Il faut en tenir compte.

C'est à travers le recours constant, permanent à la pratique que la spécialisation des objectifs selon le stade de développement se réalisera de fait. Le terrain sur lequel les élèves vont acquérir et perfectionner des capacités et des compétences d'acteur de la vie économique, sociale et politique évoluera au cours de leur apprentissage. Ce qu'il importe de garantir, c'est la réalité de ce terrain. Qu'il se situe dans l'école ou qu'il se déploie en dehors d'elle, il faut qu'il soit vrai. Dans cet esprit, l'école ne pourra pas rester dans ses murs; elle devra, dans la même foulée, accueillir l'extérieur et entreprendre sa conquête. C'est sans doute dans la différenciation des pratiques, des terrains que devront désormais s'organiser les filières éducatives et formatives. Des itinéraires qui se différencieraient selon le terrain pratiqué deviendraient équivalents, de même « valeur ». Les discriminations entre les filières n'auraient plus aucun sens. Ainsi, la différenciation des pratiques inhérentes à l'organisation des différentes filières éducatives et formatives pourra s'exercer sans discrimination et permettra notamment une valorisation réelle de tous les titres délivrés.

3 Indices de dysfonctionnement du système d'enseignement et de formation en Communauté française de Belgique - Pistes de solutions

3.1 Remarque préalable

Le Conseil n'a pas encore étudié les résultats de la radioscopie de l'enseignement, puisque cette étude objective des besoins et des moyens de l'enseignement n'est pas terminée à ce jour. En outre, il n'a pas encore examiné l'avis de la Chambre de la Formation. Ce chapitre n'intègre donc pas ces données.

Il est fondamental de définir des objectifs généraux pour l'enseignement. Mais il importe tout autant de prendre en compte les conditions dans lesquelles ces objectifs peuvent être poursuivis avec un minimum de chances de succès. Pour ce faire, il n'est pas inutile de débusquer les principaux problèmes qui traversent actuellement notre enseignement, y rechercher des explications, y proposer des solutions.

A travers les nombreux documents déposés au Conseil de l'Éducation et de la Formation, trois problèmes sont le plus souvent évoqués : l'échec scolaire, l'inadéquation du système d'évaluation, tel qu'elle est actuellement pratiquée et le mauvais aménagement du temps scolaire. L'explication généralement sous-jacente à ces problèmes est que l'école, au lieu de s'adapter à sa population, exige de celle-ci qu'elle s'adapte à elle.

Dans ce chapitre, nous allons développer quelque peu ces trois problèmes et y rattacher des pistes de solution illustrant, de façon non exhaustive, des manières possibles d'y faire face.

3.2 L'échec scolaire

3.2.1 Les explications « classiques » de l'échec scolaire

Plusieurs courants scientifiques ont abordé la problématique de l'échec scolaire. A. Roosen¹⁴ en fait état et présente les causes de l'échec scolaire, généralement reconnues. Le point commun aux explications avancées est l'inadaptation de certains enfants à l'école. A chaque explication correspond inmanquablement la solution qu'elle appelle :

- Devant l'inadaptation par manque d'intelligence il ne reste qu'à s'incliner et accentuer la sélection.
- Face à l'inadaptation parce que l'environnement éducatif de ces enfants ne les a pas équipés pour réussir à l'école, il faut mettre en place une pédagogie de compensation.
- A l'inadaptation parce que les contraintes, les ruptures inhérentes à l'école sont trop dures à supporter, sur le plan affectif, par ces enfants, il est nécessaire de répondre par une pédagogie de soutien.

L'ampleur que connaissent, en Belgique, les phénomènes de l'échec, du retard et du décrochage scolaire a amené le ministère de la Communauté française à commander une recherche, centrée sur ces questions, aux universités de Bruxelles, Liège et Louvain-la-Neuve¹⁵. Il s'agissait ici de dépasser les explications théoriques généralement avancées, pour construire l'analyse de la problématique du décrochage scolaire sur la situation concrète que connaît notre pays.

¹⁴ A. ROOSEN - L'échec scolaire, les rythmes scolaires, l'évaluation scolaire - Mars 1991.

¹⁵ Recherche interuniversitaire (Université Libre de Bruxelles, Université de Liège, Université Catholique de Louvain-la-Neuve)- Le décrochage scolaire - Octobre 1989.

Le décrochage scolaire

Etudiant l'adaptation de l'école à son public, du public à l'école, les chercheurs ont mis en évidence que :

- les capacités d'adaptation de son public à l'école sont limitées.
En effet, l'école veut socialiser par l'enseignement; pour y parvenir, elle impose des exigences d'autant plus élevées qu'elle veut davantage sélectionner son public.
Par ailleurs, le tissu scolaire étant hétérogène, les milieux socioculturels ont des attentes variées à l'égard de l'école; aussi ne se retrouvent-ils pas tous sur les objectifs que poursuit l'école. En outre, leurs "équipements" étant différents, ils ne peuvent pas tous rencontrer ses exigences.
Il existe donc une proportion d'élèves qui sont en désaccord permanent avec l'école, et qui trouvent dans le décrochage une échappatoire.
- les capacités d'adaptation de l'école à son public sont restreintes.
L'élève qui subit un « accident » d'origine affective, sociale, familiale, voit sa scolarité perturbée. Vis-à-vis de cette situation, l'école n'a souvent ni l'intention, ni les moyens de prendre cet accident en compte. Elle se contente alors de délester l'élève (l'envoyer vers un « itinéraire de délestage » de type classe d'accueil, etc.). Cette attitude participe aussi des mécanismes de sélection.
Ainsi, il apparaît que l'école ne veut pas, et ne peut pas s'adapter à sa population.
Elle ne le veut pas à cause du poids de l'idéologie scolaire, de la résistance de certains parents au changement, de la concurrence des autres établissements, de sa propre spécificité.
Elle ne le peut pas quand les moyens, les méthodes, les structures ne sont pas adaptés aux besoins.
Un autre regard est jeté sur l'échec scolaire, dans la Communauté française de Belgique. Il s'agit des travaux de M. Crahay¹⁶.

3.2.2 Echec des élèves, échec de l'école ?

Ce rapport comporte plusieurs parties. Nous en retiendrons particulièrement une, qui est susceptible de nous éclairer sur la conception de l'enseignement que révèle l'analyse de l'échec scolaire. Il s'agit de la partie 5 : « Dis-moi quelle école tu fréquentes, je te dirai quel niveau de compétence tu peux espérer ».

Les enquêtes internationales menées sur le rendement des études dans notre Communauté montrent qu'il varie considérablement d'une classe à l'autre, d'une école à l'autre. Sans que l'on puisse attribuer ces différences au type de population scolaire de ces classes ou de ces écoles. Le phénomène est particulièrement évident dans les niveaux de l'enseignement primaire et secondaire inférieur.

3.2.2.1 Quels en sont les mécanismes !

Plusieurs hypothèses sont formulées

1. Le manque d'harmonisation entre les réseaux, la forte concurrence entre les écoles favorisent la « spécialisation officieuse » des établissements, selon leur spécificité, leur niveau d'exigence. Ce phénomène se conjugue à une grande mobilité des élèves, surtout des élèves « faibles » sur le plan scolaire. Les écoles ayant la réputation d'être « faciles » attirent davantage les élèves faibles, tandis que les écoles considérées difficiles, exigeantes, recrutent surtout des élèves forts. La

¹⁶ M. CRAHAY - Echec des élèves, échec de l'école ? La Communauté française de Belgique en échec scolaire. Document provisoire - 1990.

même cote, obtenue dans l'une ou l'autre école, ne correspond pas à des performances comparables. Ainsi, des élèves moyens pourraient réussir aisément dans une école « facile » tandis qu'ils échoueraient dans une école « difficile ».

On assiste ainsi à un phénomène d'orientation spontanée, basé sur la réputation des établissements.

Attention ! L'établissement « difficile » n'enregistre pas moins d'échecs que l'établissement « facile ». On peut l'expliquer en faisant intervenir la loi de Posthumus : « Un enseignant tend à ajuster le niveau de son enseignement et ses appréciations des performances des élèves de façon à conserver, d'année en année, approximativement la même distribution gaussienne des notes (De Landsheere.) ». Les conséquences de cette loi sont encore aggravées par trois spécificités du système belge

- la conception des épreuves, l'évaluation des performances, les décisions de passage de classe sont gérées au plan local par les enseignants seuls;
 - il est généralement admis que le redoublement est une pratique pédagogique positive, alors qu'il a été montré que son efficacité était nulle ou négative;
 - un enseignant semble plus valorisé par le nombre d'échecs qu'il sanctionne que par le nombre de réussites qu'il enregistre.
2. L'évaluation est surtout normative : on compare les performances d'un élève à celles du reste de la classe, et pas à un standard de maîtrise. L'évaluation est donc locale et de nombreux échecs sont liés aux exigences « anormalement élevées » qui prévalent dans certaines classes.
 3. La prise en charge des difficultés scolaires se fait presque toujours sur un mode curatif (on tente de réparer le mal après qu'il s'est produit, par des rattrapages...) au lieu de recourir à des démarches préventives (pour que le mal n'apparaisse pas...). Les travaux du Professeur Crahay montrent donc qu'en Communauté française de Belgique, l'échec scolaire est avant tout un problème de fonctionnement du système.

Des propositions d'interprétation, d'explication, d'action

Les trois rapports que nous avons examinés convergent sur un aspect fondamental; l'exprimer semble trivial : l'échec, le décrochage, le retard scolaire résultent d'une inadaptation entre l'école et son public. Une partie importante de ce public ne possède pas les « caractéristiques » qui lui seraient nécessaires pour effectuer une scolarité réussie. Formulée ainsi, cette constatation signifie que, pour réussir à l'école, il faut être conforme à une norme que l'école impose.

Compétences intellectuelles, aptitudes socioculturelles, solidité affective, capacité de s'assumer, motivation, engagement, force de caractère ...

N'exige-t-on pas que, d'emblée, les jeunes présentent un ensemble de qualités dont on pourrait penser qu'il appartient à l'école de les développer en eux ?

Face à cette situation, on peut tenter une explication. Parce qu'elle fonctionne sur l'utopie de l'avenir, l'école exige des élèves qu'ils s'adaptent à elle. En « mettant l'école au présent », on peut concevoir qu'elle s'adapte, et remplace l'implacable sélection par la promotion de tous.

En effet, le modèle « de l'avenir » pose une école à laquelle l'élève doit s'adapter s'il veut en sortir un jour prêt à assurer des missions que la société attend de lui. Ces missions sont définies aujourd'hui par ceux qui conçoivent cette école. Tous les jeunes ne sont pas dotés des caractéristiques qui leur permettraient de s'adapter à l'école. Il faut donc les sélectionner.

Le modèle « du présent » est celui d'une école faite pour s'adapter aux élèves qu'elle reçoit, de manière à développer en eux le maximum de leurs potentialités. Cette école considérerait que les enfants vivent déjà des responsabilités relevant du monde économique, social, politique. L'école est déjà la vie.

Quelles que soient les caractéristiques des jeunes, ils doivent trouver dans l'école des moyens de progresser. La sélection n'a pas de sens.

Il ne faut pas craindre qu'un modèle « non-sélectif » conduise nécessairement à une baisse de niveau, à un nivellement par le bas. Une étude récente menée par D. Lafontaine et A. Grisay en témoigne¹⁷. Nous nous référons au chapitre « Gérer les différences entre élèves de la même classe par une pédagogie de la maîtrise » - 1. Eléments de description : remédier ou différencier".

Les conceptions de l'enseignement peuvent être lues en référence à deux modèles l'enseignement différencié et l'enseignement compensatoire :

- Dans l'enseignement différencié, qui suppose que l'école s'adapte aux élèves, on fixe des standards de réussite que l'on estime devoir et pouvoir être atteints par (pratiquement) tous les élèves. C'est à l'enseignement qu'il revient de s'adapter au rythme et au style cognitif des élèves en offrant, dans une même classe, des activités différenciées en fonction des besoins de chacun et des objectifs poursuivis.
- Dans l'enseignement compensatoire, qui postule que les élèves s'adaptent à l'école, les différences entre les élèves sont lues en termes de manques liés à l'individu. Pour combler ces manques, on met en place des rattrapages, on relègue l'enfant dans une classe plus jeune (redoublement), plus faible (changement de filière) ou dans un système où sont regroupés tous ceux qui manifestent le même handicap (enseignement spécial).

Idéalement, il serait intéressant que l'enseignement tende vers une conception rattachée à l'enseignement différencié. En effet, selon les auteurs du rapport, « la preuve est faite depuis au moins une vingtaine d'années, et au delà de tout doute possible, que cette option :

- ne conduit pas à un nivellement par le bas des exigences ;
- est un moyen réellement très efficace de lutter contre l'échec ;
- entraîne, en fait, une élévation significative du rendement global de l'enseignement, y compris chez les plus doués. »

Toutefois, il implique une formation spécifique des enseignants, des changements de mentalité, à l'école mais aussi dans la société toute entière.

D'autre part, ces mêmes auteurs condamnent la généralisation d'un enseignement compensatoire parce que ce système n'est acceptable que pour des cas particuliers, réellement hors normes. Pour les « écarts ordinaires », il est désastreux ; en effet :

- on traite comme un écart à la norme les différences de niveau de départ, les différences de motivation, de rythme ou de style d'apprentissage;
- il déresponsabilise l'enseignant, le manque étant attribué à l'élève : « C'est à l'élève, et non à l'enseignant, de s'adapter ! »;
- la norme étant donnée par le tiers supérieur de la classe, un élève objectivement moyen (donc « normal » par définition) est généralement en difficulté.

On peut rêver de ne réserver l'enseignement compensatoire qu'à des cas particuliers ("hors normes"). Mais la réalité nous oblige cependant à le pratiquer encore, tout en y introduisant, le plus souvent

¹⁷ D. LAFONTAINE, A. GRISAY - Pour un parcours scolaire sans ratés - 1988.

possible, des différenciations. Ainsi, il faut continuer à mettre en place, de manière volontaire, des dispositifs compensatoires, chaque fois qu'ils pourront améliorer des situations d'élèves en difficulté. Nous pensons à toutes les discriminations positives, notamment les zones d'éducation prioritaire. Il s'agira donc bien de privilégier, chaque jour davantage, l'enseignement différencié, sans exclure des recours circonstanciés à l'enseignement compensatoire, en se laissant toujours guider par l'intérêt des élèves.

3.3 L'évaluation

L'étude proposée par A. Roosen met en évidence deux grands types d'évaluation :

- ◆ L'évaluation normative consiste à mesurer l'écart entre les performances d'un élève et une norme d'excellence absolue. Il s'agit en fait d'effectuer une mesure du niveau de réalisation d'un objectif. En ce sens, cette évaluation est tout à fait nécessaire, dans la conduite d'un apprentissage. Malheureusement, elle subit souvent des glissements regrettables. Ainsi, la norme de référence absolue est fréquemment relativisée lorsqu'on l'identifie aux performances des meilleurs élèves (cfr. la loi de Posthumus). En outre, quand on sait que l'évaluation est peu fidèle, peu valide, mais éminemment variable d'un enseignant à l'autre et dans le temps pour un même enseignant, on perçoit toute l'ambiguïté de l'évaluation normative lorsqu'elle devient à la fois le moyen et la justification d'une politique de sélection.
- ◆ L'évaluation formative est en relation étroite et permanente avec le processus d'apprentissage. Elle permet de situer l'élève dans ce processus, afin de réaliser des ajustements progressifs et d'améliorer ainsi les résultats de l'apprentissage. Elle ne se justifie dès lors que si elle est accompagnée d'une action pédagogique appropriée aux indications apportées par cette évaluation. Il s'agit bien là de réaliser un enseignement différencié, d'adapter l'école à son public.

3.3.1 Les conditions favorables à une pratique de l'évaluation formative

A. Roosen décrit quelques unes de ces conditions, en proposant des stratégies pédagogiques.

La pédagogie de la maîtrise. Si l'on traduit « égalité des chances » autrement que par « accès au même type d'études », on suivra les propositions de Bloom, de Gagné, de Piaget : il faut mettre les élèves dans des conditions où le niveau et la vitesse des apprentissages deviennent fort semblables pour tous, au lieu de placer tous les élèves dans les mêmes conditions. Ainsi, une pédagogie de la maîtrise permettrait de réduire les variations dans les acquis scolaires. Concrètement, il s'agirait de déterminer des objectifs précis pour une tâche définie, de traduire ces objectifs en seuils de capacité à atteindre par 90 % de l'effectif.

Les élèves sont libres de travailler seuls ou en groupe, à leur rythme, en utilisant les ressources qu'ils souhaitent. L'évaluation formative intervient régulièrement pour les informer sur les progrès de leur apprentissage qui sera mené jusqu'à la maîtrise parfaite de la tâche.

La recherche effectuée par D. Lafontaine et A. Grisay, dont nous avons fait état plus haut, propose une analyse approfondie de cette pédagogie. Elle détaille notamment les obstacles qui peuvent surgir lorsque l'on décide de mettre en oeuvre une pédagogie de la maîtrise.

- ◆ C'est une forme d'enseignement coûteuse (en termes d'efforts à fournir) tant pour les maîtres que pour les élèves. Pour être adopté, ce type d'enseignement doit devenir "institutionnellement rentable" pour ceux qui le mettent en oeuvre. Il faut donc rechercher une réelle cohérence institutionnelle, en rendant compatible la démarche pédagogique et l'évaluation (formelle ou implicite).

- ◆ Elle heurte de front les théories implicites de l'apprentissage qui ont cours chez la majorité des enseignants, des élèves, des parents... Revendiquer l'égalité devant l'apprentissage s'oppose au sens commun. Si, après avoir été réticent, un enseignant arrive à vérifier que (presque) tous les élèves peuvent atteindre le niveau souhaité, il devra affronter ses collègues, qui le diront laxiste, les parents, qui souhaitent un classement des élèves, etc. Pour réussir, cette pédagogie doit concerner, associer tous les partenaires du processus éducatif.
- ◆ Les modalités organisationnelles d'un enseignement différencié sont délicates à mettre en oeuvre et exigent des moyens techniques non négligeables. Aussi, dans la phase de démarrage d'une expérience de pédagogie de la maîtrise, il s'impose qu'une aide concrète soit octroyée à l'enseignant, tant en ce qui concerne les changements à réaliser dans l'organisation de la classe qu'en fait de matériel pédagogique.
- ◆ Même si son efficacité empirique paraît largement établie, les problèmes théoriques que pose la pédagogie de la maîtrise sont loin d'être résolus. En privant l'enseignement de ses normes relatives d'excellence, la pédagogie de la réussite le prive d'une solution de facilité. Il ne peut plus en effet esquiver la question : « qu'est-ce que la maîtrise de tel ou tel apprentissage ? ». Mais répondre à cette question n'est pas facile. Le piège de l'atomisation des objectifs guette. Rappelons-nous à cet égard les travaux d'UNICAP, au début des années 80. Une batterie de questions fondamentales s'accumule. Elles sont encore irrésolues...

3.3.2 La pédagogie du projet

L'apprentissage dérive de l'action. Le projet est une tâche envisagée, voulue, décidée par le groupe (les élèves), engageant les membres du groupe dans un esprit de coopération qui conduit à une réalisation utile¹⁸. Cela implique une approche interdisciplinaire de problèmes réels. Il y a développement d'une pédagogie active où théorie et pratique sont en corrélation constante.

L'individualisation

Il s'agit de pratiquer une pédagogie de la réussite en insistant davantage sur les points forts que sur les points faibles de chaque élève. Cette philosophie du respect des individus ne correspond en rien à un nivellement par le bas, mais à la volonté d'exploiter au maximum le potentiel de chacun. Un obstacle important à la réalisation de l'individualisation est « la notion de classe qu'il faudrait casser ou du moins assouplir. »

Dans ce domaine, les travaux de Philippe Meirieu sont particulièrement intéressants¹⁹. Nous les détaillons quelque peu dans l'annexe A.

L'individualisation ne signifie pas enseignement individuel elle se pratique dans une pédagogie de groupe.

3.3.3 Les programmes et les compétences-seuils

La matière, qui avait naguère une position centrale dans l'apprentissage, a changé de statut. On sait aujourd'hui qu'apprendre, c'est intégrer des données nouvelles dans des « structures d'accueil » déjà construites. Il appartient à l'enseignant de faciliter cette intégration. Dans cet esprit, il convient d'alléger les programmes, d'en bannir l'encyclopédisme, de les construire sur la réalité qui concerne l'élève (décoder son milieu et y insérer son action). L'information doit évoluer vers l'apprentissage qui

¹⁸ LE GRAIN- Le défi pédagogique- Construire une pédagogie populaire -Vie Ouvrière, 1980.

¹⁹ P. MEIRIEU - Apprendre... oui, mais comment E.S.F. Paris, 1990.

doit lui-même s'élargir au concept de transfert, d'adaptation au renouvellement continu des connaissances.

Revoir les programmes dans ce sens implique de fixer des compétences-seuils. Celles-ci devront être définies de façon large, afin d'écartier le risque de bachotage.

Ces « conditions » de réalisation d'une évaluation formative correspondent bien à des conceptions pédagogiques cohérentes avec un modèle d'enseignement adapté aux élèves.

3.4 Les rythmes scolaires

Cet aspect est aussi abordé par A. Roosen. La plupart des considérations qui y figurent se retrouvent détaillées dans le rapport final que la commission des rythmes scolaires, mise en place en octobre 1990, a déposé sur le bureau des ministres en septembre 1991²⁰. Ce rapport adopte une position très claire quant à la question de savoir si l'école doit s'adapter à l'élève ou l'élève à l'école.

Situant d'emblée la préoccupation de l'enfant au centre du débat, il opte résolument pour un enseignement adapté à son public. Les reproches qui sont formulés à l'encontre de l'actuelle organisation du temps scolaire.

Le rapport dénonce une série de caractéristiques organisationnelles de notre enseignement qui :

- imposent à l'enfant de s'adapter à l'école, empêchant celle-ci de pratiquer la moindre différenciation,

La lourdeur des programmes, davantage axés sur l'encyclopédisme des matières que sur l'acquisition de méthodes, impose à l'enseignant d'adopter une pratique frontale, ce qui est la négation de l'individualisation.

L'éparpillement des matières dans le temps, leur succession rythmée par des contingences d'organisation et nullement par la visée d'une cohérence dans les apprentissages (surtout dans l'enseignement secondaire) renforcent encore cet inconvénient. La dispersion des prestations d'un enseignant sur plusieurs classes, plusieurs écoles souvent (au secondaire, encore) l'empêche de bien connaître ses (trop nombreux) élèves, exclut de les considérer dans leur singularité.

- font de l'enseignement un lieu artificiel où l'on ne vit pas, où l'on se prépare à... l'avenir.

Le saucissonnage des matières, l'absence d'interdisciplinarité, la priorité absolue donnée au cognitif, l'exclusion presque totale du corps et de l'affectif dans les apprentissages, l'excès quantitatif de travail à fournir par les élèves, à l'école et à la maison, tout cela fait qu'à l'école, on ne vit pas. On accumule les provisions pour vivre un jour, mais on n'y goûte pas.

La commission a préconisé des solutions pour rencontrer les reproches qui ont été formulés :

- ◆ Réaliser un équilibre entre les apprentissages menant au triple développement cognitif, moteur et affectif.
- ◆ Donner du sens aux apprentissages, pour que les élèves puissent comprendre la portée des savoirs qui leur sont proposés, les utiliser à bon escient, et devenir les acteurs réels de leurs apprentissages.
- ◆ Optimiser les temps d'apprentissage, en s'appuyant notamment sur la modulation et la durée des périodes de cours, l'utilisation de pédagogies différenciées et actives, l'évaluation formative et l'évaluation continue, l'organisation des apprentissages dans le respect des rythmes chronobiologiques, etc.

²⁰ Commission des Rythmes Scolaires - Rapport final. Octobre 1991.

Il s'agit bien là de construire un enseignement qui prenne en compte l'apprenant dans sa dimension d'être, qui le considère comme un acteur, qui le rencontre dans sa spécificité. Il s'agit d'un enseignement qui se développe en réponse aux demandes et aux besoins des élèves, qui s'adapte à eux.

4 Annexe A

Relayant les propos d'Antoine Prost²¹, Philippe Meirieu met en évidence que les efforts faits pour démocratiser l'enseignement ont abouti en fait à une augmentation de son caractère ségrégatif. Il n'y a pas eu démocratisation mais massification : le modèle pédagogique adapté à l'élite est généralisé pour tous les élèves; sous prétexte de donner ses chances à chacun, on impose à tous les pratiques les plus sélectives.

Philippe Meirieu pose clairement le problème : « La question qui est posée à l'école d'aujourd'hui, la question que les élèves et les parents lui posent, est celle de sa capacité à imaginer des solutions nouvelles qui échappent à la fois au danger de l'enfermement et à celui du traitement égal. Car nous savons bien maintenant que le fait d'isoler systématiquement les élèves en difficulté risque de les engager dans une spirale de l'échec; mais nous savons aussi qu'en les traitant « à égalité » avec les autres, on creuse toujours un peu plus les écarts. Notre tâche est alors d'inventer sans cesse des formules pédagogiques capables de traiter la différence sans organiser des ghettos et de faire travailler ensemble des élèves hétérogènes sans céder à la facilité du chemin unique. Notre tâche est de gérer l'école pour que tous les élèves y apprennent dans la richesse de leurs différences. ».

A cet égard, Meirieu suggère que l'on dépasse le « bricolage quotidien » mais que l'on s'efforce de s'attaquer à l'obstacle fondamental que constitue la notion même de classe.

« C'est la notion de classe qui nous ligote, qui nous fait basculer de solutions homogènes à des solutions hétérogènes, tout autant insatisfaisantes les unes que les autres; c'est la notion de classe qui nous enferme dans des progressions linéaires, qui nous contraignent à ennuyer certains alors que d'autres manquent de temps; c'est la notion de classe et son carcan horaire qui nous imposent peu ou prou de reconduire éternellement la même méthode expositive, qui nous interdit de varier les exercices, de sortir de l'école; c'est la notion de classe et celle de cours, qui lui est si étroitement associée, qui renvoient dans les marges l'entretien méthodologique avec l'élève et l'aide au travail personnel, qui pourraient être si déterminants dans sa réussite; c'est la notion de classe et la géographie de l'apprentissage qu'elle impose qui modèlent la communication, interdisent ou rendent très difficile le recueil de l'information; c'est la notion de classe qui génère ces redoublements absurdes dont on sait bien qu'ils ne résolvent presque jamais rien; c'est la notion de classe enfin qui enferme les enseignants dans l'individualisme et fait du travail en équipe une épopée héroïque... C'est donc la notion de classe qu'il faut casser ou, tout au moins, assouplir. »

Pour réaliser cet assouplissement, Meirieu suggère :

- l'introduction de larges plages de travail individualisé;
- l'organisation d'ateliers thématiques ou méthodologiques;
- la réalisation d'un suivi individuel;
- la diversification des formes de regroupement des élèves;
- la proposition de cadres adaptés aux difficultés ou aux réussites des élèves (avec négociation des effectifs, des horaires, des méthodes, des responsables en fonction des besoins);
- l'évolution vers une gestion souple du temps (alternance de stages longs dans une discipline ou sur un objectif, et de brèves séquences nécessaires pour effectuer une imprégnation progressive);
- le refus du redoublement dans toutes les disciplines quand l'échec n'existe que dans une ou deux d'entre elles;
- la levée de la stupide barrière de l'âge, et la possibilité offerte à des élèves, éloignés momentanément de l'école, de rattraper sans pénalité;

²¹ A. Prost - L'enseignement s'est-il démocratisé ? PUF Paris, 1986.

- l'organisation contractuelle de l'ensemble des activités scolaires à partir des référentiels de formation;
- la négociation avec les élèves des tâches et travaux leur permettant de progresser;
- l'organisation de l'apprentissage plutôt que de l'enseignement.

Dans cet esprit, on pourrait organiser l'école autour d'ateliers diversifiés et de tutorat systématique. Les ateliers seraient rigoureusement articulés sur des objectifs d'apprentissage, et le tutorat réglerait et régulerait ces apprentissages, en se centrant sur un référentiel de formation clairement annoncé.

Pour y parvenir, Meirieu propose :

- tout en laissant les maîtres libres de s'organiser en équipes en réunissant trois ou quatre classes, globaliser leurs prestations sur l'année scolaire, et faire intervenir dans leur promotion les résultats scolaires de leurs élèves (à condition que des référentiels de fin de cycle soient clairement fixés);
- créer des mini-écoles à taille humaine, disposant de moyens, de liberté d'initiative, sous « le contrôle et l'impulsion d'un chef d'établissement garantissant le cadre institutionnel et suscitant leur inventivité »;
- mener un effort de formation initiale des enseignants, en y incluant les trois dimensions de l'acte d'apprendre que Meirieu propose dans son ouvrage : la relation pédagogique, le chemin didactique et les stratégies d'apprentissage;
- travailler, en formation continuée, sur le terrain même de l'école, pour y rechercher, repérer, résoudre les problèmes concrets qui s'y posent : il s'agit d'une formation continuée comprise comme intervention sur le terrain, recherche de solutions et action.

5 Annexe B : Les objectifs généraux du système d'enseignement et de formation

Le 5 février 1992, le CEF a proposé trois objectifs généraux :

1. L'enseignement doit promouvoir le développement de la personne de chacun des élèves.
2. L'enseignement, en amenant les jeunes à construire leur savoir, doit les conduire à prendre une place active dans la vie économique.
3. L'enseignement doit amener les jeunes à être des citoyens responsables dans une société libre.

5.1 Objectif n°1 : L'enseignement doit promouvoir le développement de la personne de chacun des élèves

L'enseignement et la formation doivent viser à l'épanouissement et au bonheur des élèves. Cet objectif se fonde sur le respect des différences et la proclamation éthique de l'égalité de valeur des aptitudes. Il concerne notamment le développement d'attitudes positives vis-à-vis de soi-même (confiance en soi, autonomie), à l'égard des autres (respect, tolérance, coopération, solidarité) et à l'encontre du groupe social (participation aux prises de décisions collectives, aux activités, à la gestion de la vie collective).

Dans cet esprit, on peut concevoir sa concrétisation selon deux voies complémentaires : la réalisation d'une éducation multidimensionnelle, englobant les nombreux aspects du développement de chaque personne, et la prise en compte des dimensions culturelles et interculturelles dans l'éducation.

5.1.1 La nécessité d'une éducation multidimensionnelle et équilibrée

Le développement de la personne participe d'un processus global et dynamique. L'acte de connaître étant en relation avec tout l'être, on peut affirmer qu'un apprentissage n'est valable que s'il est construit sur la réalité vivante de l'individu.

En ce qui concerne plus particulièrement l'enseignement qui relève de l'obligation scolaire, de nombreuses propositions ont été faites d'introduire, dans le temps scolaire et dans l'école des activités collectives à caractère sportif, socio-éducatif, artistique, technique, culturel, et d'ouvrir l'école aux professionnels de ces dimensions. Cette position est largement développée dans le récent rapport déposé par la Commission des rythmes scolaires.

Bien sûr, il existe actuellement déjà des possibilités de pratiquer en dehors de l'école des activités non prévues au cursus scolaire : des académies de musique et de danse, des clubs sportifs, des ateliers créatifs, des associations culturelles accueillent les enfants qui ont la possibilité de s'adonner à ces activités. Toutefois, si leur organisation était aussi assurée dans un cadre scolaire, elles seraient rendues plus certainement accessibles à tous.

Accorder le bénéfice de l'urgence à la promotion d'activités relevant de ces domaines est fondé. L'influence bénéfique qu'exerce la pratique de telles activités sur la réussite scolaire elle-même est à présent bien connue, et son impact sur l'équilibre global de l'enfant n'est pas contesté. La réalisation de cette éducation multidimensionnelle et équilibrée pose cependant bien des problèmes concrets : ouvrir l'école à des activités nouvelles, y attirer des spécialistes non-enseignants, veiller à ce que des discriminations à caractère économique ne s'y introduisent pas implique de dégager des moyens et de régler des difficultés pratiques, institutionnelles, organisationnelles, psychologiques... Certes, l'école ne peut pas tout faire. C'est dans rétablissement de collaborations qu'il faudra rechercher des solutions aux difficultés évoquées, en négociant un partenariat, dans le respect des objectifs propres à chaque institution, et en recherchant essentiellement des complémentarités.

5.1.2 Culture et interculture dans l'enseignement

Comme l'écrit E. Morin, « la culture fournit à la pensée ses conditions de formation, de conception, de conceptualisation. Elle imprègne, modèle et éventuellement gouverne les connaissances individuelles. Il s'agit ici non tant d'un déterminisme sociologique extérieur que d'une structuration interne. La culture, et via la culture, la société sont à l'intérieur de la connaissance humaine. »²²

Il s'agira donc d'amener chaque élève à s'approprier sa langue maternelle (notamment pour faciliter une meilleure acquisition de la langue française) et à s'approprier, à identifier et à consolider une culture qui puisse prendre en compte ses origines (la culture d'origine est souvent mythifiée) et sa seule société de référence ancrée sur des réalités qu'il connaît : la nôtre.

C'est en construisant un rapport vrai et profond entre le monde de sa famille et celui de l'école, en tissant des liens entre ces deux mondes, que l'individu pourra entrer en relation avec d'autres, qu'il pourra « reconnaître de la culture chez les autres »²³. Ainsi pourront se nouer et s'encourager des échanges culturels entre des jeunes de cultures différentes rassemblés dans une même école, dans une même classe. Cette situation, qui est souvent présentée comme un inconvénient à une époque où, notamment sous l'effet de la crise économique, se sont développées des attitudes xénophobes et racistes, se retournerait et deviendrait richesse.

Dans ce contexte, il faut certes essayer de dépasser les simples échanges culturels et favoriser l'éclosion d'une réelle « interculture ». Cela implique nécessairement la prise de conscience et la reconnaissance des différences. Loin de les craindre, il faut utiliser leur positivité. L'ouverture aux autres, dans leur spécificité, permettra de mieux comprendre la portée réelle des différences, de vivre ces différences dans le respect mutuel, d'y trouver une source d'enrichissement personnel et pas une occasion de rejet ni de conflit.

5.2 Objectif n°2 : L'enseignement, en amenant les jeunes à l'enseignement, en amenant les jeunes à construire leur savoir, doit les conduire à prendre une place active dans la vie économique

C'est le plus souvent par l'exercice d'une activité professionnelle que l'être humain réalise son insertion dans la vie économique. L'enseignement, la formation ont à jouer un rôle fondamental en équipant les jeunes pour qu'ils puissent exercer, de la manière la plus satisfaisante possible, une activité professionnelle. Aussi est-il légitime qu'ils les préparent à l'exercice d'une profession, facteur d'intégration sociale et de participation.

S'il est aisé d'exprimer cet objectif, il est plus difficile de décrire la stratégie par laquelle il pourra être rencontré. En effet, il est erroné de penser que formation et qualification pour un emploi sont en relation tautologique. Il apparaît au contraire qu'il n'en est généralement pas ainsi. D'une part, il est difficile de définir les qualifications précises. Elles dépendent de nombreux facteurs : les modalités de mise au travail, les formes de l'organisation des entreprises entre elles et à l'intérieur de l'entreprise, les nécessités de la production, la motivation, l'implication dans le travail. Ainsi, l'insertion dans la vie active est fonction de variables personnelles, de variables liées à l'emploi, de variables scolaires, de variables spatiales. La formation initiale n'est donc pas seule en cause dans les difficultés d'insertion professionnelle des jeunes²⁴.

D'autre part, si l'évolution des techniques de production influence la structure des qualifications, cela ne se répercute pas immédiatement sur la demande de formation des grosses entreprises, D'abord

²² E. MORIN - La Méthode 4. Les idées, leur habitat, leur vie, leurs moeurs, leur organisation - Seuil Paris 1991

²³ A. BASTENIER - L'école et l'interculturalisme - La Revue Nouvelle, 12, déc. 1990.

²⁴ A. VAN HAECHT - Du "besoin" à la "demande": une réévaluation de la problématique scolaire - Mars 1991 et P. DE VILLE - Les aspects économiques de l'analyse de l'enseignement scolaire - Mars 1991

parce qu'elles disposent souvent de moyens de formation internes; ensuite, parce qu'elles ne valorisent pas seulement la spécificité de la formation, mais également le niveau, l'école tout en étant reconnue comme un formateur général et spécifique constituant aussi un système de filtrage des individus permettant à l'entreprise de hiérarchiser son personnel. Il faut toutefois insister sur le fait que cette analyse s'applique davantage aux entreprises de grande taille qu'aux P. M. L.

Ces considérations incitent à ne pas envisager l'objectif d'insertion dans la vie économique dans le sens étroit d'installer des savoir-faire directement transposables dans le marché du travail. Il est nécessaire, pour que les élèves puissent un jour jouer un rôle actif dans le monde économique, de les y former. Pas en voulant en faire des « produits finis capables de produire » mais en les amenant à devenir, à l'école même, acteurs de leur propre formation et constructeurs de leur propre savoir.

Il ne s'agira donc pas essentiellement, pour l'enseignant ou le formateur, de transmettre des savoirs mais de rendre l'élève capable de réfléchir et d'agir en fonction des connaissances auxquelles il a accès. C'est une pédagogie qui met davantage l'accent sur les instruments pour connaître que sur les informations scientifiques par elles-mêmes. Dans cette situation, le travail de l'enseignement ne sera pas par priorité le développement des connaissances; il devra bien plus participer à la représentation, l'analyse et l'élucidation en commun de situations concrètes, à la construction avec les élèves de réponses appropriées aux questions qu'elles soulèvent.

Cette conception de l'enseignement devrait traverser toutes les disciplines, toutes les filières, tous les niveaux. Elle est d'ailleurs tout à fait compatible avec les stratégies de formation plus spécifiquement professionnelles qui seront développées tant dans le cadre scolaire (enseignement secondaire et supérieur) que dans certaines catégories de formations,

A ce propos, il importe de mettre l'accent sur les relations indispensables qui doivent être nouées entre les différents acteurs du monde économique et social (en ce compris les comités subrégionaux de l'emploi et de la formation, et leurs commissions emploi-enseignement-formation) et les différents acteurs du monde de l'éducation (y compris les parents, les Centres PMS., les enseignants, les élèves et les élèves fraîchement diplômés), si l'on veut assurer, à quelque niveau que ce soit, une formation garantissant aussi une insertion professionnelle satisfaisante.

Ces relations impliquent deux aspects principaux

- ◆ La relation formation/qualification/emploi est notamment rendue complexe par le fait qu'un décalage existe souvent, dans le temps, entre la prise de conscience d'une offre de recrutement et la réaction qualitative ou quantitative du système de formation pour y apporter une réponse. Dans cette situation, un double souhait s'impose. D'une part, les entreprises devraient développer une gestion prévisionnelle pour identifier et faire connaître le plus tôt possible leurs besoins par types d'emplois. Cette demande est difficile à rencontrer, surtout par les petites entreprises, pourtant les plus utilisatrices de main d'oeuvre. D'autre part, le système scolaire devrait faire en sorte de réagir plus rapidement, en utilisant des formules souples, pour créer, modifier ou supprimer des sections techniques ou professionnelles, utiliser des personnels compétents et se procurer les équipements nécessaires.
- ◆ Au delà des responsabilités respectives qu'exercent l'entreprise et le système d'enseignement et de formation dans l'élaboration de ces stratégies, il sera nécessaire d'envisager des coopérations entre eux : tous les partenaires sociaux (les différents acteurs du monde économique et du monde de l'école) devront s'associer dans la gestion du système, en évitant cependant, et résolument, de subordonner les missions de l'école aux impératifs de l'économie. Ce risque sera d'autant moins probable que

les jeunes auront été formés à produire des comportements autonomes et créatifs, plutôt qu'à se comporter en consommateurs passifs d'enseignement et de formation.

5.3 Objectif n°3 : L'enseignement doit amener les jeunes à être des citoyens responsables dans une société libre

5.3.1 La dimension politique : démocratie et participation

C'est parce que la démocratie, pour nous, est à la fois une aspiration profonde et une valeur fondamentale que l'enseignement s'assigne tout autant comme objectif de former des citoyens.

Par l'enseignement, les jeunes doivent devenir capables de réaliser et de maintenir vivante la démocratie dans tous les lieux où la souveraineté des citoyens doit s'exprimer. C'est à la participation, adaptée à la fois aux formes de délégation et aux moyens techniques de communication que notre enseignement doit les former.

Il visera à ce qu'ils prennent part à l'exercice du pouvoir, en garantissant l'état de droit par le respect de la volonté générale et des minorités lorsqu'ils sont acteurs. Quand, représentés par d'autres, ils délèguent des mandats, ils auront appris à formuler des mandats clairs, à en vérifier l'exécution en demandant à leurs délégués de rendre des comptes.

La participation doit être vigilante, attentive, active, critique. C'est dans le contrôle des délégations de pouvoir que se déploie la responsabilité politique. L'enseignement devra équiper les jeunes à exercer effectivement ce contrôle, à mettre en oeuvre ce type de participation.

Celle-ci devrait donner lieu, pendant la scolarité des élèves, à une pratique concrète, un apprentissage des responsabilités sociales, de l'engagement dans l'exercice de la démocratie à l'école.

Ce qu'il faut construire, c'est une formation des jeunes à mener une réflexion sur la nature des pouvoirs, les manières de les exercer, sur le fonctionnement des institutions, des appareils, des structures, le repérage des forces qui les traversent, la position que doit adopter le citoyen face à ces institutions pour préserver et son identité et la démocratie. Assurer une véritable participation des élèves et des étudiants au sein de leur établissement est le meilleur rempart contre l'endoctrinement idéologique et politique : ces risques pèsent en général sur les jeunes en dehors de l'école. Développer l'esprit critique à l'école et vouloir la participation des élèves, c'est leur fournir les meilleurs outils qui soient pour qu'ils adoptent des attitudes critiques et résistent à toute forme d'endoctrinement extérieur.

5.3.2 La dimension sociale : égalité et socialisation

5.3.2.1 Pour conduire chacun au développement optimal de ses possibilités

Bien des raisons ont justifié la volonté de démocratiser l'école, d'en faire le lieu de l'égalisation des chances pour les jeunes : rencontrer les besoins de l'entreprise, renforcer la croissance économique, opérer une meilleure intégration sociale des individus, installer une distribution des revenus plus égalitaire, combattre le chômage ou la délinquance, réaliser la justice sociale ! Pour ce faire, on s'est fixé comme but d'assurer l'égalité d'accès à l'école²⁵.

²⁵ Ce but n'est pas atteint : il convient encore de réaliser la véritable gratuité de l'enseignement obligatoire, mais aussi d'assurer une authentique information de tous et une aide réelle, objective et indépendante, à l'orientation.

A tous les niveaux d'enseignement, trop d'activités parascolaires ou extrascolaires supposent encore des coûts insupportables pour certaines catégories d'élèves.

Dans l'enseignement secondaire, surtout dans l'enseignement technique et dans l'enseignement professionnel, l'achat du simple matériel nécessaire aux études est encore régulièrement impossible pour certains élèves. Enfin, dans l'enseignement supérieur, la sous représentation des catégories sociales défavorisées et de condition modeste est une réalité contre laquelle il convient aussi de lutter - vu le coût élevé des études et les barrières psychologiques à l'entrée - par

A l'égalité d'accès à l'école ne correspond cependant pas forcément une égalité dans les résultats de l'enseignement. Si l'on veut assurer effectivement la démocratisation de l'école, offrir à chaque enfant des chances égales d'y être éduqué, instruit, formé, ce n'est pas seulement à l'entrée qu'il faut poser l'égalité, c'est aussi à la sortie. Ce qu'il faut viser, en plus de l'égalité des chances, c'est l'égalité des résultats. Il s'agit en effet de conduire chacun au développement optimal de ses potentialités. Cet objectif ne peut cependant être atteint au prix d'un nivellement par le bas, que ce soit au plan de la fixation des programmes ou de celui du seuil d'exigences individuelles lors de l'évaluation.

5.3.2.2 L'enjeu collectif de l'éducation : socialisation et engagement démocratique

Une école qui réaliserait effectivement l'égalité des résultats en levant les barrières économiques, psychologiques et culturelles contribuerait à la promotion de tous les élèves, quels qu'ils soient. Ce serait l'école d'une société dans laquelle la solidarité serait à la fois une valeur et une pratique. L'éducation ainsi comprise devrait fournir à tous les jeunes les bases cognitives et culturelles nécessaires à une socialisation effective, leur permettant de comprendre, d'analyser et de critiquer l'environnement économique, social et culturel dans lequel ils exercent leurs responsabilités et d'y assumer des engagements.

A cet égard, l'école a un rôle fondamental à jouer, au moment où l'on constate des poussées d'intolérance, d'intégrisme, de fanatisme de toutes sortes. Des travaux récents²⁶ mettent en évidence que le grave problème des manifestations d'intolérance et de discrimination en matière de religion ou de conviction ne trouve pas son origine uniquement dans les régimes juridiques des Etats. Les causes profondes des attitudes et des comportements de ce type chez les êtres humains sont liées à des facteurs sociaux et culturels, ce qui signifie que, pour éliminer ces manifestations d'intolérance, il faut opérer un changement dans les comportements humains, prendre cette dimension en compte dans l'éducation.

Ainsi, l'enseignement doit permettre une analyse, une réflexion et une critique permanente sur la teneur de tous les sujets traités. Il faut assurer une entière liberté d'expression de la pensée, des critiques et des contre-critiques que suscitent les thèmes abordés. Il faut aussi permettre aux citoyens de préserver et de défendre ces valeurs dans le strict respect de celles-ci. Il faut en outre des maîtres et des enseignants dûment préparés à vivre et à se comporter selon le parfait respect des droits et des libertés fondamentales. Ainsi, puisque le processus d'enseignement doit viser la modification de comportements intolérants, il importe que l'enseignant puisse admettre des divergences d'opinion, et soit capable de donner à l'élève, dès la petite enfance, une conscience claire de la liberté inhérente à tout être humain et de l'égalité en valeur et en droit de tous les membres de la collectivité humaine.

5.4 Combinaison de ces trois objectifs généraux de façon complémentaire

Former des citoyens aptes à jouer un rôle actif dans une société libre, dans le sens où nous l'entendons, c'est en fait former des garants de la démocratie. En introduisant dans cet objectif une dimension pratique, par l'exercice réel de la participation, on ne le limite pas à l'acquisition de savoirs généraux, universels, désenclavés, on le métisse de savoir-faire, on lui donne une chance plus réelle

la démocratisation de l'accès. Il serait malsain de considérer cette réalité comme le résultat d'une fatalité. Toutefois, l'organisation d'une réelle égalité des chances en réduisant les barrières économiques et psychologiques, suppose en outre que l'on reconnaisse encore des difficultés d'ordre culturel. Il existe en effet une profonde distorsion, pour les nombreux enfants issus de milieux défavorisés sur les plans économique et socioculturel, entre leur héritage culturel et la culture privilégiée à l'école, entre le langage de leur famille et celui des apprentissages scolaires, entre les pratiques culturelles de leur famille et les attentes que l'école formule à leur endroit, entre les systèmes de valeurs et les pratiques éducatives de leur milieu et de l'école.

²⁶ Déclaration sur l'élimination de toutes les formes d'intolérance et de discrimination fondées sur la religion ou la conviction (A.G. des Nations Unies, le 25 novembre 1981) - Travaux de la sous-commission de Genève, 1984.

d'atteindre l'égalité des résultats. Dans la pratique de la gestion démocratique, on quitte la dimension individuelle qui sous-tend l'acquisition de savoirs purs. On s'installe dans le travail collectif, on valorise les différentes aptitudes présentes dans le groupe. On a donc besoin de partenaires qui développent au mieux leur potentiel personnel, afin de le mettre au service du projet démocratique. Ainsi, pour former des citoyens, il faut faire des acteurs, des praticiens, qui valorisent tous au maximum leurs aptitudes propres.

Rendre les jeunes capables de décoder et de maîtriser les mécanismes de la vie économique et d'y exercer des responsabilités à l'un ou l'autre niveau implique une relation étroite entre la personne et le savoir acquis. Nous avons insisté sur le passage obligé par l'appropriation, par l'intégration des connaissances à l'individu pour que la connaissance prenne sens pour lui.

Cette appropriation comporte autant de savoir-être (disponibilité de la personne à la connaissance) que de savoir-faire (capacité de récolter la connaissance, de l'organiser pour pouvoir se l'approprier). Cette conjonction des deux objectifs, d'une part, l'insertion dans la vie économique et sociale, et d'autre part, le développement de la personne doit impérativement s'ouvrir au troisième : sinon, la construction du savoir se limitera à la promotion individuelle et l'enseignement ne sera plus un bien semi-public: il deviendra un bien privé.

On le voit, pour donner leur signification entière aux trois objectifs que nous avons proposés, il faut les accepter ensemble. Unis, ils peuvent beaucoup, isolés, ils seraient porteurs d'effets pervers.

5.5 Conjugaison des trois objectifs généraux au présent

Jusqu'ici, l'enseignement a le plus souvent été construit sur une conception « de l'avenir », dans laquelle l'objectif est de rendre les élèves capables de s'insérer, un jour, dans la vie économique, sociale, politique... plus tard, après l'école. La formation est un moyen pour atteindre cet objectif.

Ainsi, la société projette sur les élèves d'aujourd'hui son espérance en un monde meilleur, où les problèmes pourront être résolus, où la démocratie sera vivante et généralisée. Leur éducation, c'est un investissement qu'elle fait en eux.

Au contraire, dans une conception « du présent », c'est l'éducation elle-même qui est l'objectif de l'enseignement. L'éducation comme nourriture pour le plaisir/bonheur de grandir, de connaître, de comprendre. De vivre au présent. De décider, tout au long de l'existence, des actions à mener, des décisions à prendre, des choix à poser, des combats à mener. L'utilisation de la formation est une conséquence de son acquisition et dépend de la décision de l'individu formé. Cette conception s'apparente aux idées d'émancipation de l'individu par l'instruction, chères à Condorcet. Ici, l'instruction n'est pas un prêt. C'est un droit, un « devoir de justice de la nation envers l'individu. Elle est une dette avant d'être une nécessité pour la nation, la société ou l'état »²⁷. Parce que le savoir est condition nécessaire de la liberté.

Si nous adoptons une conception du présent, nous devons « assumer notre monde tel qu'il est, accepter de l'améliorer, de le rendre habitable, et ne pas nous en décharger sur d'autres encore petits ou à venir »²⁸.

5.6 Concrétisation spécifique des objectifs généraux selon les niveaux

Nous avons montré que les trois objectifs généraux décrits précédemment ne peuvent être isolés c'est dans leur complémentarité qu'ils trouvent leur sens. Cette complémentarité implique que toute stratégie éducative, incarnée dans un lieu, un temps, un public, les articule, les considère ensemble.

²⁷ E. BADINTER, R. BADINTER - Condorcet, un intellectuel en politique - Le Livre de Poche, 1990.

²⁸ L. CORNU, J.-C. POMPOUGNAC, J. ROMAN - Le barbare et l'écolier - Calmann-Lévy, 1990.

Cependant, cette complémentarité ne doit pas être figée. Elle tiendra notamment compte des objectifs spécifiques à chaque stade du développement, selon les étapes successives de formation.

Nous prétendons qu'à tout âge, et pour tous les enfants, l'enseignement doit poursuivre les trois objectifs généraux qui ont été décrits. Mais nous supposons que le temps consacré à chacun puisse être variable, selon les circonstances. Chacune des fondions sera adaptée à l'âge des élèves. Il serait erroné de penser que le même développement de la personne doit être poursuivi avec des enfants du maternel et avec ceux qui terminent l'enseignement secondaire. Les aspirations, les intérêts, les besoins biologiques, la motivation sont très différents entre ces deux publics. Il faut en tenir compte.

C'est à travers le recours constant, permanent à la pratique que la spécialisation des objectifs selon le stade de développement se réalisera de fait. Le terrain sur lequel les élèves vont acquérir et perfectionner des capacités et des compétences d'acteur de la vie économique, sociale et politique évoluera au cours de leur apprentissage. Ce qu'il importe de garantir, c'est la réalité de ce terrain. Qu'il se situe dans l'école ou qu'il se déploie en dehors d'elle, il faut qu'il soit vrai. Dans cet esprit, l'école ne pourra pas rester dans ses murs; elle devra, dans la même foulée, accueillir l'extérieur et entreprendre sa conquête. C'est sans doute dans la différenciation des pratiques, des terrains que devront désormais s'organiser les filières éducatives et formatives. Des itinéraires qui se différencieraient selon le terrain pratiqué deviendraient équivalents, de même « valeur ». Les discriminations entre les filières n'auraient plus aucun sens. Ainsi, la différenciation des pratiques inhérentes à l'organisation des différentes filières éducatives et formatives pourra s'exercer sans discrimination et permettra notamment une valorisation réelle de tous les titres délivrés.