

Il y a quelques mois, un groupe de professeurs, appartenant à toutes les Facultés de notre Université et enseignant pour la plupart en candidature, ont consacré une série de réunions à l'analyse des difficultés que rencontre l'étudiant moyen en passant de l'enseignement secondaire à l'Université. Cette réflexion a donné lieu à un rapport synthétique de quelques pages qui a suscité à son tour bon nombre de réactions. Parmi celles-ci je voudrais relever celles qui me paraissent les plus révélatrices des idées que l'on peut se faire aujourd'hui du rôle de l'enseignement secondaire dans l'ensemble des études. Ces opinions, vagues ou précises, générales ou limitées, naïves ou pleines d'arrière-pensées, sont toujours intéressantes en ce qu'elles éclairent et expliquent partiellement l'âpreté des débats que suscite toute tentative de réforme de l'enseignement moyen.

Notre rapport ne fait que peu de suggestions à propos de l'enseignement secondaire, mais ces suggestions nous paraissent essentielles : la formation secondaire doit, d'une part, être équilibrée, c'est-à-dire ne privilégier abusivement aucune discipline au détriment des autres, et, d'autre part, conduire à la maîtrise des outils fondamentaux, c'est-à-dire des langages dans lesquels s'expriment les connaissances humaines : langue maternelle, langage mathématique, langues modernes, en particulier langue anglaise. Sans doute ces objectifs ne sont-ils pas les seuls que fixe la formation des adolescents, mais ils sont – et c'était notre rôle de le dire – fondamentaux pour la suite des études. Quelques brèves citations illustreront notre position dans ces domaines.

- « La solution la plus sûre est sans nul doute de choisir un programme équilibré, qui ne fasse tort à aucune discipline fondamentale et laisse ultérieurement à l'étudiant toute sa liberté de choix. À ce propos, on ne peut s'empêcher d'être sceptique devant certains choix possibles dans le cycle de détermination de l'enseignement rénové de l'État. Par exemple, un étudiant peut, par semaine, suivre dix heures de cours de mathématique et neuf heures de cours de sciences, soit plus de la moitié de son horaire. Une telle pré-spécialisation ne peut que compromettre l'équilibre de la formation. En outre, aucune Faculté universitaire ne demande une telle préparation ; enfin, on engage ainsi irrémédiablement des jeunes gens de seize ans dans une voie étroite, sans correctif possible : les conséquences, lorsque la personnalité de l'étudiant prendra corps, peuvent en être dramatiques. »
- « Il y a d'abord et surtout la langue maternelle. On ne saurait trop y insister. Quelles que soient les études abordées, elle est l'instrument de communication essentiel et parfois exclusif. La condition *sine qua non* de la réussite dans les études est de savoir lire et écrire, comprendre et s'exprimer par l'écrit comme par la parole. Il ne s'agit pas d'être sensible à la littérature, d'avoir la plume facile ou l'élocution plaisante, qualités recommandables mais mal partagées. Il s'agit d'être capable d'aborder un texte écrit pour communiquer des idées, d'en comprendre les mots, les phrases, la logique, le plan, l'intention, d'être capable de le synthétiser, d'en apercevoir les faiblesses et les obscurités, d'en réexprimer la substance dans un langage personnel, parlé ou écrit. La plupart des échecs universitaires n'ont pas d'autre origine que l'incapacité de manier ce qui précisément communique le savoir ; les cours écrits sont mal compris, les exposés oraux mal suivis, les examens mal exprimés. Cette observation ne vient pas seulement des facultés de Philosophie et Lettres ou de Droit, elle vient de toutes les orientations d'études : Médecine, Sciences, Sciences appliquées. Un effort considérable doit être fait pour remédier à cette situation. »
- « Autre langage essentiel dans la plupart des études : le langage mathématique conçu comme la seule expression adéquate de certaines réalités et le seul moyen

Arthur Bodson est n
Licencié en philolo
successivement prof
et professeur ordina
Ministres de l'Éducat
reprises et a exercé
Ministre de l'Enseigr
avec son collègue J
Notre-Dame de la Pa
universitaire de la Co
de l'AUEPFL-UREF
Langue Française - I

Éditions Quaterna
D-1998-4867-1
ISBN 2-87229-008-

permettant de raisonner correctement sur ces réalités. Ce qui manque sans doute le plus aux étudiants dans ce domaine, c'est précisément de concevoir la mathématique comme un langage fonctionnel et surtout réaliste, comme un outil applicable à de nombreux domaines. »

- « On se souviendra enfin que la science est internationale et que certaines langues modernes, en particulier l'anglais, sont le véhicule d'une très large part de l'information scientifique. La connaissance au moins passive de cette langue est aujourd'hui requise dans tous les domaines. La langue allemande garde, elle aussi, une place de premier rang dans certaines disciplines. »

Les réactions critiques suscitées par le rapport et notamment par les remarques que je viens de citer peuvent se répartir sommairement en deux groupes. Certains nous objectent que l'enseignement secondaire n'a pas pour mission essentielle de préparer à l'Université et que ce n'est donc pas à celle-ci qu'il incombe de définir les objectifs de cet enseignement secondaire et de lui dicter la conduite à tenir. C'est à la vie, au sens le plus large, et non à l'école, même supérieure, qu'il faut préparer la jeunesse. À l'inverse, d'autres souhaiteraient que les étudiants soient mieux préparés qu'ils ne le sont aujourd'hui aux études supérieures et ils souhaitent que les humanités soient mieux adaptées à cette mission. À leurs yeux, les professeurs de l'enseignement secondaire devraient songer très tôt à satisfaire aux exigences universitaires. Entre ces deux extrêmes s'étale l'éventail des opinions plus nuancées où tantôt un domaine du savoir, tantôt un aspect de la vie est mis en valeur ou négligé selon les préférences ou les opinions de chacun. De toute manière, ou l'on en fait trop, ou l'on n'en fait pas assez pour préparer les adolescents, soit à réussir leurs études, soit à réussir leur vie.

Peut-on tenter de clarifier le débat, de s'accorder sur certains objectifs ? Les lignes qui suivent voudraient y contribuer en posant quelques problèmes fondamentaux qu'il faudrait examiner et résoudre pour progresser efficacement, pour réformer avec réalisme.

Il y a tout d'abord une série de confusions et de malentendus qu'il conviendrait de dissiper pour rendre possible la discussion et orienter clairement la réflexion.

Prenons les objectifs de l'école secondaire.

Celle-ci est aujourd'hui communément considérée comme capable de remédier aussi bien aux défauts de notre société qu'aux nombreuses difficultés que les individus rencontrent dans la vie. C'est l'école-panacée. On lui assigne donc pêle-mêle les missions les plus diverses : instruire, éduquer, démocratiser, compenser les handicaps socio-culturels, préparer une élite indispensable au bon fonctionnement d'une collectivité nationale et à son maintien dans le groupe des nations avancées, donner le sens de la culture désintéressée, donner le sens des réalités, former la sensibilité et le sens pratique, préserver les valeurs de notre civilisation, préparer une société nouvelle... La liste pourrait être allongée.

Mais comment ne pas voir que certaines questions préalables ont été éludées ?

Il faudrait d'abord se demander si l'école a vraiment tous les pouvoirs qu'on lui attribue. Il ne me paraît pas évident que son influence soit aussi considérable, surtout à une époque où elle utilise des méthodes peu contraignantes et où elle est concurrencée par le formidable déploiement des mass-média. Sa puissance réelle mériterait d'être analysée et mesurée avant de lui fixer des objectifs qui ne sont peut-être ni à sa portée, ni de son ressort.

Il faudrait notamment se demander dans quelle mesure l'école secondaire belge, telle qu'elle est organisée aujourd'hui, avec les maîtres qui y travaillent et l'équipement dont elle dispose, peut atteindre certains objectifs qu'on lui assigne. Ce n'est qu'après avoir mesuré froidement ses forces que l'on pourrait distinguer ce qui est à notre portée, ce qui est plus éloigné ou plus difficile, ce qui se rapproche de l'utopie.

Il faudrait enfin distinguer les plans sur lesquels portent la réflexion et ne pas mettre au même niveau des projets hétérogènes. Si l'on tient, par exemple, à ce que la majorité des élèves sortant du secondaire connaissent bien l'anglais ou écrivent correctement le français, on pose aux enseignants un problème méthodologique ;

si l'on se soucie de « faire des adultes », on pose un problème psychologique. Ces distinctions élémentaires ne sont pas toujours clairement établies et le mélange d'éléments hétéroclites empêche toute discussion d'aboutir.

Cette confusion entraîne un autre inconvénient. Faute de distinguer clairement les objectifs et les plans où ils se situent, on ne se rend pas assez compte qu'ils sont parfois contradictoires et qu'il n'est pas possible de les atteindre simultanément. Une grande efficacité didactique, par exemple, ne va pas sans une certaine contrainte qui paraîtra psychologiquement contestable ; une bonne rentabilité ne va pas sans une sélection que certains trouveront politiquement inadmissible. Et on aboutit à ce résultat que tel enseignant techniquement exigeant est considéré par des esprits brouillons comme politiquement réactionnaire ou encore que le laxisme de tel autre, contestable aux yeux de certains, passe pour un signe de finesse psychologique ou de progressisme politique.

Une fois les objectifs définis, clarifiés, une fois reconnue la difficulté de les atteindre tous, une fois admises les éventuelles tensions entre certains projets, on abordera sans doute avec plus de chance d'y voir clair l'opposition signalée ci-dessus entre la préparation aux études ultérieures et la préparation à la vie.

Si, dans la suite de cet article, je m'en tiens à un seul point de vue et à une seule étape de l'enseignement secondaire, le contenu des enseignements dans le cycle terminal (celui dont parlait notre rapport), je me retrouve dans le même climat de confusion et d'équivoque et je vois apparaître de nouveaux obstacles à l'aboutissement de bonnes réformes.

La confusion essentielle est liée ici à la conception que chacun d'entre nous se fait de l'intérêt que présente un domaine quelconque du savoir. Tout est intéressant, dit-on volontiers, et ce n'est pas douteux. Encore faut-il distinguer en quoi et en vue de quoi. En fait les critères sont ici nombreux et hétérogènes. On invoque, selon les cas, l'intérêt d'un domaine du savoir pour la vie quotidienne de chacun d'entre nous, son importance dans la vie des sociétés, son rôle dans le domaine scientifique ou technologique, son efficacité dans la formation générale des facultés intellectuelles, morales ou affectives, son utilité dans les études ultérieures. Et c'est ici que la notion de « vie » laisse apparaître toute son ambiguïté.

Prenons l'un ou l'autre exemple. Il ne fait pas de doute que des disciplines comme la chimie, l'informatique, la physique nucléaire – la liste pourrait être allongée considérablement – jouent dans nos sociétés un rôle essentiel, sont des champs de recherche féconds, occupent une large place dans certaines filières d'études, peuvent, bien enseignées, contribuer au développement de certaines facultés de l'individu. Leur importance dans la vie personnelle de chacun d'entre nous, je veux dire dans les préoccupations ordinaires ou essentielles de chacun, est pratiquement nulle. Qui voyons-nous les pratiquer, y réfléchir, s'y intéresser, même occasionnellement ? Or c'est au nom de la vie, de la vie actuelle, du monde moderne, de l'an 2000, que l'on plaide leur cause, que l'on souhaite leur présence dans les programmes. Mais qui ne voit que l'on peut tout aussi justement, au nom de la vie, plaider la cause d'autres domaines singulièrement défavorisés et qui jouent cependant un rôle capital dans le bonheur, l'équilibre, l'autonomie de l'individu, dans la qualité de sa vie personnelle. Apprendre à aimer les œuvres d'art, pénétrer les chefs-d'œuvre littéraires, éduquer son corps, s'initier à la pensée philosophique, devenir sensible à son environnement, découvrir la politique ou la sagesse – ici encore la liste pourrait être longue – c'est aussi apprendre à vivre, à vivre pleinement et heureusement. Et l'on peut déplorer que dans nos programmes certaines de ces activités soient négligées ou absentes.

Or, si l'on ne reçoit pas dans le secondaire une initiation suffisante pour prendre goût à ces questions, on ne le fera certainement pas dans l'enseignement supérieur et l'on risque de passer irrémédiablement à côté des choses qui contribuent largement à la réussite d'une vie d'homme.

En résumé, quand on parle de la vie, il faut savoir de laquelle on parle et ne pas en négliger la prodigieuse richesse. Pour moi, je n'hésite guère à choisir. L'enseignement secondaire doit ouvrir des horizons, sensibiliser à un grand nombre de domaines, enrichir la personnalité, aider à devenir autonome et, si possible,

Arthur Bodson est né
Licencié en philologie
successivement professeur
et professeur ordinaire
Ministres de l'Éducation
reprises et a exercé
Ministre de l'Enseignement
avec son collègue Jacques
Notre-Dame de la Paix
universitaire de la Co
de l'AUFELF-UREF (C
Langue Française - U

heureux. La compétence particulière, la spécialisation, c'est pour plus tard. L'enseignement secondaire n'est pas une propédeutique, le cycle terminal n'est pas une candidature au petit pied et je trouve abominable cette appellation de « cycle de détermination » que l'on a donné au dernier cycle du secondaire. Des enfants déterminés à seize ans ! Il faut être la caricature d'un technocrate pour avoir imaginé cela et pour imposer dans ce but une présence d'environ 36 heures par semaine entre les murs d'une école. On comprend ces jeunes qui s'accordent un an ou deux de « vraie » vie – voyages, errance, vie communautaire, etc. – avant de replonger par nécessité matérielle dans les contraintes de la filière scolaire. On s'est d'ailleurs fait beaucoup d'illusions sur les vertus du conditionnement dans la réussite ultérieure des étudiants, car s'il prépare certainement mal à vivre pleinement et de façon équilibrée, il ne prépare pas mieux qu'une formation large aux études ultérieures. C'est ce que nous voulions dire dans notre rapport : il faut équilibrer la formation, et se borner aux langages essentiels. C'est sur ce dernier point qu'il faut se montrer rigoureux et exigeant, car les langages sont la clé de tout le reste, dans les études comme dans la vie, et l'on ferait le plus grand tort aux adolescents en y pratiquant la négligence et le laxisme. Pour le reste du programme, nous n'avons pas dit ce que nous y ferions figurer : ce n'était pas notre sujet. C'est, je le répète, la vie, individuelle et collective, prodigieusement riche et diverse, qu'il faut interroger. L'essentiel est pour le moment d'affirmer qu'il n'y a pas de conflit entre elle et les études ultérieures et que l'on n'a pu imaginer cette opposition que par une vue étriquée des choses.

Il y aurait sans doute beaucoup à dire sur les moyens méthodologiques à mettre en œuvre pour réussir la formation des adolescents dans les langages fondamentaux. Je me bornerai au passage à deux constatations ou plutôt à deux questions.

La première concerne l'apprentissage de la langue maternelle. Tous les spécialistes savent que l'exercice de la version écrite est le plus efficace pour maîtriser sa propre langue. Pourquoi a-t-il été pratiquement abandonné par les spécialistes des langues étrangères modernes, qui disposaient là d'un outil de formation extraordinaire ?

Je poserai la seconde question plus timidement, car ceci est loin de ma compétence et je ne suis qu'un humble consommateur. Dès lors que l'on veut bien considérer la mathématique comme un langage et un moyen d'exprimer certaines réalités et de raisonner sur elles, pourquoi les maintenir au niveau de la pure abstraction, pourquoi ne pas faire apparaître les liens entre le langage et les choses, pourquoi ne pas relier ce langage à son histoire, aux besoins qu'il a permis de satisfaire, aux problèmes concrets et scientifiques qu'il a permis de résoudre ? N'obtiendrait-on pas de meilleurs résultats auprès de certains jeunes gens aujourd'hui rétifs ? L'effort mériterait d'être tenté, car c'est un langage que l'on ne peut plus aujourd'hui se permettre d'ignorer dans la plupart des disciplines.

Deux mots enfin de quelques obstacles à l'élaboration de bons programmes pour le cycle terminal : carence des pouvoirs organisateurs, intervention souvent malencontreuse des familles, corporatisme étroit des enseignants. Ces difficultés sont du reste liées entre elles.

Commençant par le haut, je suis frappé de l'étonnante indifférence du monde politique (si sensible cependant à certains aspects de l'enseignement) au problème du contenu des enseignements et je le suis plus encore par le peu d'importance qu'en apparence du moins, les ministres de l'éducation nationale et leurs cabinets attachent à ces questions. Or il y a là une responsabilité majeure du pouvoir organisateur, qui est en l'occurrence le pouvoir politique ; à une époque où la plupart des parents n'ont pas fait eux-mêmes d'études secondaires et où beaucoup ambitionnent de voir accéder leurs enfants à l'enseignement supérieur, le pouvoir organisateur a le devoir de réfléchir aux moyens de répondre à cette aspiration, non seulement par des structures favorables ou des omnivalences formelles, mais par des contenus qui répondent vraiment aux besoins ultérieurs de l'enfant. C'est à cela qu'il faut réfléchir d'abord, non pas en cherchant la popularité, mais en analysant la réalité des études ultérieures et de la vie. Nous venons à cet égard de vivre une triste expérience. Il y a quelques années, les programmes du cycle terminal du secondaire rénové ont été mis au point sans concertation avec les universités ou d'autres écoles supérieures alors que dans le même temps on déclare qu'un des objectifs est de mieux préparer

aux études post-secondaires. Autre exemple : il serait question de réduire, ou en tout cas de ne pas augmenter, la part de l'éducation physique dans le futur programme du secondaire, alors que pour beaucoup de jeunes, l'école reste encore le seul endroit où ils pratiquent systématiquement l'exercice corporel. Il faut ne pas regarder vivre ses contemporains pour négliger ainsi un des besoins essentiels du monde actuel.

Cette absence de prise de responsabilité est nuisible aux étudiants et à la collectivité, car il serait bien utile pour les uns comme pour l'autre de fixer des objectifs précis à atteindre. On sait par exemple que la connaissance des langues modernes est statistiquement désastreuse dans notre région et l'on sait aussi combien elle est vitale à tous les égards. Qui osera enfin fixer les buts à atteindre dans ce domaine, faire utiliser des méthodes efficaces (et non séduisantes ou à la mode), déterminer les seuils de connaissances indispensables à tel niveau d'études.

Tant que ce travail difficile, impopulaire, politique au meilleur sens du terme, ne sera pas fait, les programmes ne progresseront guère.

Dans une situation de vide comme celle-là, les réactions des parents et des enseignants vont à l'encontre de progrès réels.

Les parents les plus avisés, généralement ceux qui ont eux-mêmes fait des études secondaires ou supérieures, recherchent pour leurs enfants de bons programmes, exigeants et formatifs. Les parents les moins éclairés – ceux auxquels il faudrait montrer la voie – sont tentés par la facilité (on préfère la dactylographie à l'anglais), soit par l'utilité apparente des matières (on rejettera, par exemple, les langues anciennes ou l'histoire). Démocratiser, ce n'est pas cela, ce n'est pas laisser les gens faire des choix malencontreux sous le prétexte qu'ils doivent être libres : on a démocratisé l'instruction primaire en France en envoyant dans chaque village des instituteurs qui n'ont pas demandé aux enfants, ni à leur parents, s'ils voulaient faire du français ou du calcul. Nous avons aujourd'hui une nouvelle étape à franchir. Il faut clairement montrer au public les conséquences de ses choix et, lorsque l'on atteint certains niveaux d'études, savoir imposer des objectifs et donner les moyens d'y arriver. C'est ainsi que l'on fera monter d'un cran le niveau intellectuel général de la population.

Quant aux enseignants, discipline par discipline, ils se défendent, ils se disputent les heures de cours disponibles dans l'horaire hebdomadaire, ils se disputent les élèves entre les options et ils sont surtout hostiles à l'introduction de toute nouvelle discipline qui se présente comme leur ennemi commun ; ils refusent aussi toute disparition et acceptent mal tout rééquilibrage. Cet âpre combat explique les dimensions excessives prises par les horaires hebdomadaires. Ici encore c'est aux responsables au plus haut niveau à prendre des options, qu'ils osent imposer malgré les difficultés qu'ils rencontreront.

Bref, pour résoudre le problème fondamental de notre enseignement secondaire, celui des programmes, nous avons besoin d'une véritable politique.