

PROPOSITIONS RELATIVES À L'ENSEIGNEMENT

Gilbert de Landsheere

Comme pour le texte "L'avenir de l'enseignement" qui est publié dans ces Cahiers, il s'agit d'un texte qui date d'une dizaine d'années. Ces propositions ont été formulées peu de temps après la communautarisation complète de l'enseignement. A présent que "nous sommes maîtres chez nous", qu'en est-il ? Quel chemin avons-nous parcouru ? S'agissait-il de prémonitions ? De rêves et d'utopies ? Chacun peut s'en faire une idée.

Chacun peut aussi apprécier, sur la base d'un texte, ce qui se disait alors et ce que Gilbert de Landsheere envisageait comme souhaitable.

M.D.

1. Techniques et finalités.

L'éducation en Wallonie doit allier une grande technicité par rapport aux manières d'enseigner à une intentionnalité visant à créer une culture dont les valeurs principales pourraient être la convivialité des individus et des groupes, la capacité d'intégrer les sciences et les techniques dans des projets dont on a appris à négocier la dimension et les finalités humaines, et l'autonomie des individus.

2. Investissements dans l'éducation.

Faire des dépenses sur l'éducation des nouvelles générations est probablement une des formes d'investissements les plus productives que l'on puisse prévoir pour la Wallonie.

¹ *La Wallonie au Futur. Le défi de l'éducation* (Actes du Congrès). Mont-sur-Marchienne : Institut Jules Destrée, Coll. Etudes et Documents, 1992.

3. Au delà des individus et de leur famille, la société.

Les individus étant membres d'une société au delà de leur famille, et cette société étant plus qu'un agrégat d'individus, il revient aux pouvoirs publics d'avoir un rôle important dans le fonctionnement du système éducatif.

4. Une école pour tous les individus et pour la collectivité.

Deux critères seront particulièrement à privilégier pour évaluer ce rôle :

1. la capacité du système à donner à chacun(e) - et spécialement aux moins privilégiés - une éducation permettant aux individus d'être à la fois autonomes et intégrés dans la vie sociale, et,
2. la capacité du système à fournir à la collectivité les savoirs et les capacités nécessaires pour piloter efficacement et humainement le développement des technologies et de l'économie.

5. Au delà de l'accumulation des savoirs, le sens.

L'enseignement ne peut pas se contenter simplement de faire accumuler aux élèves un certain nombre de connaissances; il doit viser à leur donner la capacité d'utiliser ces connaissances dans les situations rencontrées individuellement et collectivement. Autrement dit, les connaissances doivent toujours être reliées aux contextes (les projets, les situations, les négociations, les interrogations, les décisions à prendre, etc.) qui leur donnent du sens.

6. Diminuer les matières au programme.

Les programmes actuels en Wallonie sont bâtis sur le principe d'une accumulation de matières à enseigner. Il importe de changer cette perspective pour se centrer sur l'acquisition des savoirs de base - pratiques, théoriques et culturels - nécessaires pour pouvoir se situer d'une manière autonome dans la société. En sciences, notamment, une telle perspective liée au concept d'alphabétisation (ou d'acculturation) scientifico-technique (scientific and technological literacy) implique la suppression d'une partie importante des intitulés des "matières" à voir d'après le programme. L'enseignement doit plus viser la capacité d'apprendre et de modéliser des situations qu'à l'accumulation des connaissances.

7. La culture générale.

L'enseignement doit donner aux jeunes une culture générale. Par ce concept - au delà des importantes attitudes d'ouverture d'esprit, de curiosité et de désir de comprendre, ou encore au delà de la familiarité avec des thèmes culturels importants - nous désignons, avant tout, la maîtrise des représentations théoriques de base permettant de se débrouiller dans notre société.

8. Vers un pluralisme non purement technocratique.

Dans le contexte économique et culturel de la Wallonie, le choix du pluralisme s'impose sans doute. Mais il faut éviter que ce ne soit qu'un pluralisme purement technocratique qui négligerait les échanges et les débats relatifs au sens de ce que l'on vit. Il faudrait au contraire que ce soit un pluralisme voulu positivement et favorisant la connaissance des autres, la communication, l'apprentissage aux négociations interpersonnelles et sociales, la recherche du sens et de ses expressions verbales ou symboliques, le respect et l'écoute des diversités, l'ouverture aux enrichissements pouvant provenir dans les conflits gérés par le droit et la non-violence, ainsi que d'autres valeurs favorisant une vie humaine aussi profonde que possible.

9. Les dimensions techniques et politiques de l'école.

L'école doit être envisagée selon deux dimensions. La première, principalement technique, est celle de la transmission d'un certain nombre de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. La seconde, à dimension politique dans le sens le plus noble du mot, est relative aux projets de l'institution. Ceux-ci ne peuvent être dictés par les techniques ou une soi-disant analyse des besoins; ils sont le résultat de négociations d'un certain nombre d'acteurs liés au système scolaire.

10. Retrouver le politique (et non la politique) à l'école.

L'école doit être repolitisée, dans le sens le plus noble du mot, c'est-à-dire qu'elle doit être vue comme un lieu où familles, enseignants, organisations sociales, entreprises, élèves, représentants politiques, etc., négocient les structures et les projets d'une institution dont personne ne peut se considérer comme propriétaire. Ces négociations doivent être un des moyens de pression pour que l'école s'adapte aux demandes sociales.

11. Profiter de la diversité des fonctions et éviter leur cumul.

Pour que les négociations conduisant aux décisions qui détermineront les orientations de l'école se fassent de la manière la plus ouverte possible, il importe que soit respectée la diversité des acteurs sociaux intéressés par l'école (par exemple, enseignants, parents, directions, inspecteurs, formateurs de formateurs - de l'université ou des écoles normales - producteurs de manuels, décideurs de programme, membres des centres PMS, etc.), des fonctions qui leur sont confiées, et des intérêts qu'ils représentent. De manière à éviter des blocages institutionnels, il importe d'éviter, autant que possible, le cumul de ces fonctions.

12. Au delà du court terme et des lois du marché.

L'école ne peut être part intégrante à la société marchande où elle se réduirait à devenir une entreprise vendant des services d'éducation à des individus : elle a des objectifs sociétaux à long terme qui ne peuvent être garantis par les intérêts à court terme déterminant le marché.

13. Entre la rationalisation et la décentralisation.

Un compromis doit être trouvé pour l'école entre les rationalisations et les choix politiques qui engendrent inévitablement une certaine centralisation et les aspirations à une société civile décentralisée où les décisions seraient laissées aux échelons locaux.

14. Ne pas s'enfermer dans la logique de la concurrence.

Des mécanismes organisationnels doivent être mis en place pour que la diversité des établissements d'enseignement et une saine émulation entre eux ne dégénèrent plus en une concurrence effrénée et une chasse aux élèves qui ne favorise pas toujours les finalités de l'institution. Il faut donc que la pression du public puisse se faire d'une autre manière.

15. Savoir évaluer les réponses de l'offre aux "demandes".

Même si les écoles ne peuvent se gérer purement et simplement selon les lois d'un marché concurrentiel, elles ne peuvent échapper totalement aux pressions des demandes des divers usagers et acteurs sociaux intéressés (lesquels ne peuvent être réduits aux familles). Un système d'évaluation des écoles devrait aussi être mis au point, similaire aux évaluations que doivent faire les écoles américaines pour être accréditées.

16. Une formation à triple visée pour les enseignants.

La formation des enseignants doit les familiariser avec les savoirs qu'ils auront à transmettre, avec les méthodes pour le faire efficacement en tenant compte des contraintes, et avec les analyses de société qui permettent de discerner les significations et finalités de l'enseignement. En d'autres termes, pour apprendre les mathématiques ou le latin à John, il faut non seulement connaître ces matières (cf. les savoirs scientifiques), mais il faut aussi connaître John (cf. la psychopédagogie) et surtout aussi connaître pourquoi, pour quoi et pour qui, dans cette société, on est prêt à imposer cet apprentissage (cf. l'analyse de société).

17. Une formation à l'histoire et à l'épistémologie.

De manière à ce que la formation des jeunes dépasse un endoctrinement peu critique, la formation des enseignants doit les ouvrir aux dimensions historiques, épistémologiques et sociales relatives à leur discipline. La dimension historique devra avoir deux dimensions : celle de l'historicité des concepts et des modèles scientifiques utilisés et celle du contexte socio-historique de leur construction.

18. Donner leur place aux sciences de l'éducation.

Même si l'enseignement restera toujours en partie un art, il n'est plus possible de l'envisager sans tenir compte des développements récents des sciences de l'éducation qui doivent devenir le bagage indispensable des enseignants.

19. Donner sa place à la recherche en éducation.

Une recherche de haut niveau est nécessaire au développement et au pilotage de l'éducation en Wallonie. Pour donner à l'éducation la dimension scientifique qu'on peut attendre d'elle, il importe que tous les formateurs de formateurs soient aussi des chercheurs.

20. Une formation initiale aussi pour le long terme.

Les objectifs de la formation initiale des enseignants dépassent les visées à court terme liées aux premières années de pratique professionnelle (même si ces objectifs à court terme sont aussi nécessaires). Il s'agit de leur donner les outils essentiels qui leur permettront d'apprendre toujours plus sur le terrain, même pendant les années où les pressions du début, les obligations familiales et autres, les empêcheront de consacrer beaucoup de temps à leur formation ou à des études en profondeur. C'est pourquoi la formation initiale doit apporter une ouverture à des domaines de base qui risqueraient autrement d'être négligés dans le feu de l'action : les développements récents des sciences de l'éducation, la dimension historique de leur discipline, la dimension sociétale de l'école, l'épistémologie, etc.

21. Une formation continué(e) pour le court et le long terme.

La formation continué(e) (qui devrait être obligatoire) doit viser des objectifs à court terme et à long terme. A court terme, elle doit donner aux enseignants les connaissances et la formation nécessaire pour mettre à jour ou améliorer directement ses cours. Mais elle doit aussi comporter des moments de formation assez long pour pouvoir s'initier à des dimensions qui, dans le feu de l'action, ne paraissent pas absolument nécessaires mais le sont à long terme (Cf. ce qui en a été dit à propos de la formation initiale). Dans cette perspective, il importe que les formateurs de formateurs accordent une place à ces objectifs à long terme (même si certains enseignants - ou même certains inspecteurs ou chefs d'établissements - ont plus tendance à favoriser l'immédiatement utile).

22. Place des technologies dans l'enseignement.

Actuellement, l'enseignement secondaire général ne donne pratiquement pas de place aux technologies. De plus, celles-ci sont souvent présentées comme des recettes et non comme des modélisations théoriques complexes de situations. L'enseignement des technologies - dans les traditions de l'architecture, de la médecine, de l'art de l'ingénieur, etc. - doit avoir sa place dans l'enseignement général.

23. Formation des professeurs de sciences aux technologies.

Aujourd'hui, les enseignants des sciences et des mathématiques n'ont pratiquement aucune formation aux technologies. Il faudra leur donner une formation leur faisant connaître le courant technique de la pensée scientifique. Ils devront aussi apprendre à savoir intégrer, dans un problème concret, des éléments scientifiques provenant de différentes disciplines scientifiques, des éléments juridiques, éthiques, écologiques, politiques, économiques, etc.

24. Le mouvement STS.

Le mouvement appelé "Sciences, Technologies, Sociétés" vise à promouvoir l'intégration des sciences et des techniques aux décisions des individus et des groupes et aux débats éthiques ou politiques. Il vise à présenter une science ne se retirant pas sur une tour d'ivoire. Ce mouvement doit être encouragé.

25. Pédagogie par projets intégrés.

Pour mettre les contenus d'enseignement en relation avec leurs significations pour les individus et dans la société, les élèves doivent, au cours de leur formation, être périodiquement, et selon leur niveau scolaire, amenés à résoudre des problèmes abordés dans leur globalité, par des projets intégrés. Il faut leur apprendre à dépasser les prescriptions de recettes pour construire des îlots de rationalité autour des situations abordées.

26. Développer le "capital social" dans le système éducatif.

L'éducation ne peut être considérée uniquement comme un processus de transmission des savoirs. C'est aussi un apprentissage aux négociations de la vie sociale. Il importe donc que le système éducatif que la société wallonne met en place mette le jeune dans un réseau d'organisations et d'institutions grâce auxquelles le jeune se sentira part de la société. L'école ne peut donc être réduite à être seulement un lieu d'apprentissage des savoirs.

27. Rester fidèle à une tradition occidentale de démocratisation.

L'Occident a valorisé l'attention aux plus démunis de la société. Cette tradition a été reprise aussi bien par les groupes s'inspirant du christianisme que par les traditions laïques de démocratisation des études. Dans cette perspective, le système d'éducation en Wallonie doit refuser, par choix politique, toute dualisation ou tout système à deux vitesses (une pour les "battants", une pour les autres). Le principe de solidarité a un double fondement, l'un éthique basé sur les traditions précitées, l'autre pragmatique-politique basé sur les coûts humains, sociaux et économique des systèmes dualisés et sur les risques d'instabilité et d'insécurité qu'ils comportent.