

Éditions-Diffusion Charles Léopold Mayer
38, rue Saint Sabin
75011 Paris
tel/fax : 01 48 06 48 86
diffusion@eclm.fr
www.eclm.fr

Les versions électroniques et imprimées des documents sont librement diffusables,
à condition de ne pas altérer le contenu et la mise en forme.
Il n'y a pas de droit d'usage commercial sans autorisation expresse des ECLM.

désenclaver

l'école

Sous la direction de :
Christophe Derenne
Anne-Françoise Gailly
Jacques Liesenborghs

désenclaver l'école

Initiatives éducatives
pour un monde
responsable et solidaire

Les Éditions Charles Léopold Mayer constituent l'une des activités de l'association « La librairie FPH » dont l'objectif général est d'aider à l'échange et à la diffusion des idées et des expériences de la Fondation Charles Léopold Mayer pour le progrès de l'Homme (FPH) et de ses partenaires. On trouvera en fin d'ouvrage un descriptif sommaire de cette Fondation, ainsi que les conditions d'acquisition des ouvrages et dossiers édités et coédités.

Les auteurs

Cet ouvrage a été coordonné par Christophe Derenne, Anne-Françoise Gailly et Jacques Liesenborghs.

Les textes qui le composent sont issus du forum « Éducation et société d'(à) venir » des états généraux de l'écologie politique et du chantier « Éducation » de l'Alliance pour un monde responsable et solidaire (voir descriptif et coordonnées p. 225 à 231).

Il a bénéficié de l'aide précieuse de Jacques Contant, Nadia Haddi et Henri Monceau.

© Tournesol Conseils SPRL – Éditions Luc Pire

ISBN 2-930088-91-5 Dépôt légal : D-1998-6840-15

© Éditions Charles Léopold Mayer – La librairie FPH, 1998

Dossier FPH n° DD 86 * ISBN : 2-84377-027-0

Graphisme et mise en page : Madeleine Racimor

Sommaire

Introduction	
L'éducation permanente pour tous, Jacques Liesenborghs	7
Première partie : L'éducation en chantier	9
Éducation, société et écoles, Jean-Marc Nollet et Anne-Françoise Gailly	11
I Construire la société	15
Éducation et société à faire advenir, Pierre Calame	17
L'école au défi des jeunes, Guy Bajoit et Abraham Franssen	
27	
L'école et la justice : le droit est-il soluble dans la pédagogie (ou vice versa) ?, Benoît Van Keirsbilck	47
Une grille de diagnostic du système éducatif, Eugène Mommen	
53	
II Construire la citoyenneté	75
Pour une école citoyenne, Claude Semal	77
La solidarité est la base de la démocratie participative, Jacques Yerna	81
III Construire la jeunesse	87
Les jeunes et les valeurs, Danielle Mouraux	89
Les organisations de jeunesse : specta (c) teurs de l'éduca- tion ?, Philippe Henry	97
IV. École, parcours d'obstacles	103
Échec et décrochage : la fausse transparence des labyrinthes de verre, Xavier Bodson et Thomas Lemaigre	105
Analphabétisme et scolarité obligatoire : fatalité ou défi ?, Dominique Visée	115
Orienter dans une société désorientée, Michel Simonis, Jean-Marie Gilen et Michel Mutsers	125
Femmes en recherche d'insertion socio-professionnelle.	

« Que n'as tu appris à l'école ma fille ? », Marie-Rose Clinet	
131	
La formation pour adultes : un rattrapage qui réussit.	
Pourquoi ?,	
Suzanne Beer	139
V. Nouvelles techniques pour vieux problèmes.	
Télé boulimique et pensée frigolite, Jean-Louis Sbille ...	147
Internet à l'école : la réponse est technique.	
Quelle est la question ?, Ronny Balcaen	153
Créer, c'est errer, Didier De Neck	163
Conclusion	167
Une école pour la démocratie, Philippe Meirieu	169
Deuxième partie : Un chantier dans le chantier. Plate-forme Éduca-	
tion	
de l'Alliance pour un monde responsable et solidaire	181
Introduction, Jacques Liesenborghs	183
De grands défis, Léa Tiriba	185
Diagnostic et état des lieux, Jacques Liesenborghs	199
Éducation et formation métisses, Hervé Capart	189
Comment structurer une plate-forme pour le changement	
de l'école et de la société, Eugène Mommen	201
Éducation créatrice pour un monde responsable et solidaire,	
Projet de plate-forme, Hervé Capart	213
Annexes	223
1. L'Alliance pour un monde responsable et solidaire :	
un grand chantier à l'échelle planétaire	225

Introduction

L'ÉDUCATION PERMANENTE POUR TOUS

Jacques Liesenborghs

« [Il faut] relier, car il nous faut surmonter le sentiment d'isolement dans lequel nous plongent l'individualisme et la logique de rivalité. Partout dans le monde actuel, près de chez nous, comme à dix mille kilomètres de nos lieux de vie, des êtres humains se remettent en marche et refusent que les deux bonnes nouvelles que constituent, à l'origine, une mondialité ouverte et le recul du temps de travail dans le temps de vie, se transforment en cauchemars. Les grandes mutations de notre temps peuvent être au service d'une nouvelle politique de l'homme à condition de les maîtriser et d'organiser la rencontre des milliers d'initiatives sociales et civiques qui commencent à donner corps au grand projet du XXI^e siècle, celui de la citoyenneté planétaire. »¹

Les états généraux de l'écologie politique et l'Alliance pour un monde responsable et solidaire² constituent deux entreprises qui partagent l'ambition de débloquent la société dans les secteurs où se joue l'avenir de la planète. Les animateurs

1. Pierre Calame, *Mission possible : Penser l'avenir de la planète*, Éditions Desclée de Brouwer/FPH/AEPG, Paris, 1995.

2. Voir présentation en annexe 1, p. 225.

de ces vastes projets devaient se rencontrer et faire alliance. Le chantier « Éducation » dont ce livre témoigne a été et demeure le terrain d'un intense travail en commun.

La sélection des contributions au débat « Éducation et société d'(à) venir » proposée dans le présent ouvrage procède de cette volonté de relier, de favoriser l'émergence d'alliances nouvelles. Avec le souci constant de sortir des cloisonnements hérités du passé : entre continents, entre corporations, entre « familles » philosophiques ou syndicales... Et d'abord sortir l'école de son mortel isolement.

L'école est malade. Dans tous les pays et tous les continents. À des degrés divers. Avec des moyens très différents. Pourtant, au terme (provisoire) de multiples échanges entre alliés du Nord, ou entre ceux-ci et des porteurs de projets au Sud de la planète, une même conviction se dégage : « pour penser l'école, il faut repenser l'éducation » et y associer tous les citoyens.

Il s'agit de repenser l'éducation avec des artistes, des journalistes, des sportifs, des philosophes, des syndicalistes, des juristes, des éducateurs de tous les secteurs (et pas seulement de l'école). Pour autant qu'ils partagent le souci de ne pas se laisser emporter par la vague économiste et utilitariste qui déferle dans le champ de l'éducation et de la culture et qui voudrait réduire la formation professionnelle et même l'éducation permanente à sa dimension la plus étroitement « qualifiante » et soi-disant « adéquate » à un emploi le plus souvent inexistant.

Il s'agit donc de s'inscrire dans une perspective d'éducation permanente pour tous. Aux antipodes de l'éducation tout au long de la vie des libéraux, qui est prétexte à justifier l'austérité à l'école et en formation initiale, et veut imposer la flexibilité et l'adaptabilité permanentes.

Nous préconisons une éducation permanente et tout au long de la vie pour tous (dans laquelle l'école devrait s'inscrire) qui privilégiera l'émancipation de l'individu, la formation du citoyen, le partage des savoirs, la découverte des cultures, l'apprentissage de l'action collective et de la solidarité. En un mot, la construction d'un savoir démocratique qui tiendra beaucoup plus compte des savoirs ordinaires, issus du quotidien.

3. Les textes ont été produits dans le cadre du forum « Éducation » des états généraux de l'écologie politique et de la rencontre internationale du chantier « Éducation » de l'Alliance pour un monde responsable et soli-

Les textes³ proposés dans ce livre, la réflexion et les débats qu'ils susciteront s'inscrivent dans une volonté de contribuer à cette éducation permanente et – qui sait ? – d'élargir les réseaux lancés par les états généraux de l'écologie politique et l'Alliance pour un monde responsable et solidaire.

Quelques jalons pour construire une citoyenneté planétaire..

Première partie

L'ÉDUCATION EN CHANTIER

4. Secrétaire politique au groupe Écolo au Parlement de la Communauté française de Belgique.

5. Collaboratrice du groupe Écolo au Parlement de la Communauté française de Belgique.

6. Voir sa contribution à cet ouvrage.

Éducation, société et écoles

Jean-Marc Nollet⁴ et Anne-Françoise Gailly⁵

En lançant le projet d'un forum « Éducation et société d'(à) venir », nous voulions sortir des sentiers battus des débats scolaires-centrés pour nous ouvrir sur ce qui constitue l'« environnement éducatif » – souvent inconscient – de chacun. Nous voulions parler d'éducation et de société pour, par la suite, reparler d'école. Ce « retour sur l'école » occupera toutefois la place la plus importante de cette introduction aux contributions écrites préparatoires au Forum des états généraux de l'écologie politique qui s'est tenu à Liège en avril 1997.

Avant toute chose, (re)situons les enjeux du Forum : « L'enlèvement du débat sur l'enseignement dans des questions purement techniques et budgétaires risque de pousser les acteurs de terrain à adopter une position strictement défensive. Or, face à la crise et au blocage de la société, il est indispensable de prospecter à nouveau et avec audace des chemins inédits. »

Convaincus que l'éducation ne se limite pas à l'école, notre réflexion se devait d'aborder d'autres instances éducatives : télévision, théâtre, maisons de jeunes, familles, associations d'éducation permanente, presse écrite, mouvements d'alphabétisation, écoles de devoirs, clubs de sports, etc. C'est en reliant ces différents pôles que nous pensons pouvoir désenclaver l'école, repenser l'éducation et, partant, (re)penser la société d'(à) venir ou « à faire advenir » pour reprendre l'expression de Pierre Calame⁶.

Désenclaver l'école

7. Données Communauté française de Belgique, Médiactive, juin 1997.

8. C'est en tout cas l'image que l'on se fait d'Internet. Ceci reste toutefois encore à prouver tant la disparité des moyens de communication est criante entre beaucoup de régions du globe.

9. Voir plus loin.

10. Les rapports des différents ateliers ne sont pas publiés dans le présent ouvrage pour une question de cohérence de style. Riches en contenus, ils n'en restent pas moins accessibles sur simple demande auprès du Groupe Ecolo au Parlement de la Communauté française de Belgique, rue de la Loi

Depuis une vingtaine d'années, l'école a perdu son monopole éducatif. Si c'est un fait établi, c'est toutefois un fait avec lequel l'école a du mal à vivre.

Depuis le début des années 80, l'école se cherche : quelle est encore sa place quand les gamins de 4 à 14 ans passent en moyenne 200 minutes (plus de 3 heures !) par jour devant leur télévision⁷ ? Quel est encore son rôle quand tout ce qu'on y apprend se trouve dans des banques de données accessibles immédiatement depuis n'importe quel endroit de la terre⁸ ? L'école doit-elle résister à cette tentation de l'immédiateté et continuer à s'inscrire dans un temps long ?

Par ailleurs, l'école peut-elle encore compter sur (tous) les parents, sur les mouvements de jeunes ? L'école peut-elle répondre à des élèves dont la plupart ne peuvent par exemple pas imaginer « que les mathématiques puissent être autre chose qu'un ensemble d'exercices fabriqués par des profs de maths pour vérifier si un élève était capable de passer en classe supérieure » (P. Meirieu)⁹. Autre question de taille : pourquoi chercher à réussir quand même un diplôme ne garantit pas un emploi ?

Comment l'école doit-elle aborder aujourd'hui la lutte contre des inégalités sociales, renforcées par un système économique qui produit de plus en plus d'exclus ?

Et enfin, quel rôle l'école peut-elle jouer dans le cadre d'un processus d'éducation permanente pour tous ?

Quatre étapes d'analyse

Pour tenter de répondre à ces questions essentielles, nous avons mobilisé une trentaine d'acteurs de ce que nous avons appelé « l'environnement éducatif ». Certaines de leurs contributions apparaissent dans les pages qui suivent. Ce serait toutefois une erreur de considérer qu'il est possible de résumer le forum uniquement par ces contributions, tant l'apport des débats fut riche¹⁰.

Utilisées comme bases de discussion en ateliers le jour du forum, les contributions devaient tenter de répondre à quatre interrogations :

La première visait à pointer les évolutions et mutations de la société (visibles ou prévisibles) ; la seconde avait pour but de déterminer les enjeux sous-jacents à ces mutations. Les

auteurs s'engageaient ensuite à relever les défis posés par ces mutations au monde de l'éducation et enfin à apporter des propositions politiques en vue de répondre aux défis mentionnés.

Les ateliers ayant eux-mêmes adopté le même schéma en quatre phases, leur réflexion est venue compléter les constats et propositions pointés par les contributions. Une fois rassemblées, ces propositions politiques ambitionnent de jeter les bases d'une politique d'éducation permanente pour tous. Le débat est donc loin d'être clôturé.

Nous n'avons pas, en effet, la volonté de présenter un travail ficelé. Au contraire : la présente publication se veut une entrée en matière, une introduction.. mais aussi une invitation. Tout comme pour le Forum, nous poursuivons à travers cette publication l'objectif du « passage à l'acte ».

Nous sommes, en effet, persuadés que dans le domaine des relations « écoles-société » plus que dans tout autre, ce sont les actions concrètes menées sur le terrain qui permettent les plus grandes avancées, pesant toujours beaucoup plus lourd dans la balance qu'un quelconque décret-cadre. Nous n'excluons pas toutefois, à la lecture des rapports des ateliers, l'élaboration d'un tel texte qui offrirait les conditions et les garanties nécessaires aux acteurs pour se mobiliser autour de projets concrets en s'inscrivant dans le cadre de cette politique d'éducation permanente pour tous que nous appelons de tous nos vœux.

I

Construire la société

11. Président de la Fondation Charles Léopold Mayer pour le progrès de

ÉDUCATION ET SOCIÉTÉ À FAIRE ADVENIR

Pierre Calame¹¹

En guise d'introduction à notre réflexion sur « Éducation et Société d'(à) venir », je vous propose de commencer par modifier légèrement le titre : « Éducation et société à faire advenir ». Car il ne s'agit pas de regarder à travers une boule de cristal la société à venir pour ensuite y ajuster l'éducation. Il s'agit bel et bien de faire advenir à la fois la société et l'éducation. Dans ce cadre, je vous propose une première réflexion sur le temps, l'espace, la société et le pouvoir.

Le temps

Je crois que dès lors que nous parlons d'éducation, nous parlons à très long terme, et ce pour deux raisons. La première, banale, c'est que nous formons des enfants, des jeunes, dont la vie se déroulera au cours de la première moitié, peut-être les deux tiers du prochain siècle. Parler d'éducation, c'est parler de l'an 2050 comme si c'était aujourd'hui.

Il est une autre raison à cette projection dans le temps, plus complexe, mais que vous vivez tous les jours : un système éducatif est lui-même d'évolution très lente. Et nous le sentons très profondément aujourd'hui dans les crises du système éducatif. Car qui dit système éducatif dit valeurs, modes de représentation du monde et grandes institutions. Et ces trois choses évoluent très lentement. Une des sources de crise du monde d'aujourd'hui est justement que le monde technique, économique a évolué extrêmement vite. Or, nos modes de représentation du monde, nos concepts, nos idéologies suivent avec peine ce rythme. Nos institutions – et les plus grandes d'entre elles : les institutions publiques – évoluent plus lentement encore, s'étant forgées au fil des millénaires. Il suffit de penser à l'importance que nous accordons

encore partout dans le monde à la souveraineté des États-Nations, par rapport à des situations où cette souveraineté ne veut pourtant plus dire grand-chose, pour se rendre compte de la lenteur de l'évolution de la pensée et des institutions. Les systèmes de valeur évoluent également très lentement.

Dès lors que nous parlons d'« Éducation et société à faire advenir », c'est bien d'une période de 50 ans dont il s'agit, à la fois le temps que représentent les enfants et les jeunes qui sont à votre charge et le temps que prendra une mutation qui je crois, pour les raisons que j'évoquerai, devra être très radicale. Mais dire que la mutation devra être très radicale, c'est reconnaître en même temps que nous devons faire preuve d'opiniâtreté, de patience et de détermination dans ce projet car tout cela ne se fera pas du jour au lendemain.

L'espace

Tout le monde perçoit la mondialisation. La société à faire advenir ne saurait concerner la seule Belgique francophone : elle concerne le monde. Malheureusement, dans les temps récents – et je crois que ce n'est nullement une fatalité – à quoi avons-nous réduit cette vision de la mondialisation ? Nous l'avons réduite à la globalisation économique, à la compétition. On me racontait récemment ce qui s'était passé à Singapour, à la première réunion sur les télécommunication de l'Organisation mondiale du commerce : qu'est-ce qui intéressait les grands pays ? Parler entre grands pays, organiser la compétition entre eux.

Or la mondialisation que nous allons avoir à construire est beaucoup plus vaste : elle est fondée sur la conscience des interdépendances très profondes, sur la conscience extrêmement immédiate, tangible, que nous sommes sur le même bateau, parce que l'information, les techniques, les modèles de consommation circulent en temps réel. Et aussi parce que les modes de production et de consommation ont un impact collectif de plus en plus considérable sur la biosphère.

La société et le pouvoir

C'est à ce niveau qu'il est important de s'expliquer sur ce qu'on entend par « Société à faire advenir ». S'agit-il de compter sur des prospectivistes qui vont nous dire ce que sera la société dans 50 ans afin que nous puissions y ajuster le système éducatif ? Ou s'agit-il d'affirmer, de reconnaître, de revendiquer le pouvoir de construire la société ? Non pas comme les utopies du XIX^e siècle y ont contribué – pour le pire plus souvent que pour le meilleur – en fabriquant au forceps un homme nouveau, mais bien en construisant ensemble la société à venir, en retrouvant la capacité et le plaisir d'inventer et de construire.

S'agit-il d'essayer d'influencer ou de prendre le pouvoir ? Ou s'agit-il, par rapport aux défis qui nous attendent demain, de créer le pouvoir de fabriquer la société de demain ? Vous avez compris vers quoi mon cœur penchait.

À quelles convictions sommes-nous arrivés à l'issue d'un travail de 10 ans au sein de l'Alliance pour un monde responsable et solidaire, associant des gens du monde entier ?

Première conviction : celle d'un monde radicalement, irréversiblement interdépendant.

La question n'est pas – ou n'est plus – de savoir si nous voulons fermer nos frontières ou si nous voulons revenir à une utopie de la communauté. Irréversiblement, comme l'ont très bien illustré les interdépendances écologiques, nous sommes solidaires d'un même destin. Ce qui n'empêche pas, au contraire, l'importance des approches locales, des communautés, à l'intérieur de la construction d'un destin commun.

Deuxième conviction, inséparable de la première : l'un des défis de demain est d'apprendre, à tous les niveaux, depuis le quartier jusqu'à la planète, à conjuguer unité et diversité.

Il ne s'agit pas de choisir entre l'interdépendance qui nous unit ou la diversité qui nous enrichit. Il faut apprendre à conjuguer les deux. Il ne faut pas attendre que quelque part des gens pensent globalement pour que nous agissions localement. Il faut fondamentalement partir d'une pensée sur le local pour construire l'action ensemble. Nous avons bien constaté dans le début des années 90, à l'occasion du Sommet de la Terre et du débat sur l'effet de serre à quel point le discours des pays riches sur les interdépendances mondiales risquait de conduire à un nouvel impérialisme par

l'affirmation que l'agenda des priorités des pays riches s'appliquait au monde entier.

Nous devons donc apprendre à tous les niveaux à conjuguer unité et diversité. Et je pense que ce sera une des vocations majeures à la fois des modes de gestion des institutions et des États d'une part et de l'éducation d'autre part d'inventer de nouvelles manières d'être ensemble dans le respect de l'autonomie de chacun.

Troisième conviction : notre monde va dans les prochaines décennies être contraint – je dis bien contraint – à des mutations radicales.

Quand on parcourt le monde, on se rend compte que malgré et à travers la diversité infinie des situations, des niveaux économiques, des systèmes de pensée, des religions, etc., on retrouve partout trois crises profondément liées entre elles auxquelles notre monde se trouve confronté à l'heure actuelle : une crise des rapports des hommes et des femmes entre eux, qui se traduit notamment par des formes d'exclusion sociale allant de plus en plus vers des formes d'apartheid social ; on observe également une crise des rapports entre l'homme et la biosphère, qui se traduit par des déséquilibres, potentiellement irréversibles, des conditions écologiques de l'avenir de l'humanité (je rappelle que des calculs savants ont montré que sur base de la population actuelle de notre planète, chaque être humain aurait « droit », pour vivre de manière équilibrée, à 1,7 hectare de terre. À titre de comparaison, sachez que chaque Américain utilise aujourd'hui une bonne trentaine d'hectares et les Européens plus de 20. C'est dire l'écart absolument phénoménal qui existe aujourd'hui entre les sociétés et nos modes de vie et ce que la planète peut supporter, entraînant une crise potentiellement profonde entre la biosphère et l'humanité) ; enfin, troisième crise, celle des rapports entre les sociétés, qui se traduit d'une part à l'intérieur des sociétés par des clivages de plus en plus forts entre des univers riches et des univers pauvres, et d'autre part par des clivages entre les sociétés.

Ces crises vont assurément conduire à des mutations. La question n'est pas de savoir si des transformations radicales se produiront au cours des prochaines décennies. Ces transformations se produiront. La question est de savoir si,

12. Cf. infra, deuxième partie : Un chantier dans le chantier. Plate-forme Éducation de l'Alliance pour un monde responsable et solidaire, p. 181.

comme le pensent certains cyniques, l'ajustement d'une humanité prise dans le court terme ne peut se faire que par des catastrophes planétaires écologiques, sociales et politiques. Ou si l'humanité, en cette fin de XX^e siècle, sera capable d'anticiper et de conduire ces mutations ?

Je crois personnellement à cette capacité. Je suis, on le dit souvent, un incorrigible optimiste. Mon pessimisme du diagnostic n'est en fait que le support d'un optimisme et d'une conviction passionnés que l'humanité est capable d'anticiper les catastrophes. Mais cela suppose une capacité des sociétés à s'organiser. Et les États, les grandes institutions internationales ne sont pas à l'heure actuelle en mesure de procéder à cet effort d'organisation. Non pas qu'ils soient méchants ou ignorants, mais tout simplement parce que la nature des objets qu'ils traitent et les échelles auxquelles ils les traitent, ne les mettent pas en situation de le faire.

Voilà quel est notre défi à nous, citoyens de la Belgique, de l'Europe et du monde : nous organiser pour affirmer et démontrer la capacité des sociétés à s'organiser pour préparer ces mutations. Voilà l'enjeu pour nous d'entrer en alliance à l'échelle des sociétés.

Quelle est, face à ces mutations, la place de l'éducation ?

Je la crois double. La première, c'est de se demander de quels citoyens nous aurons besoin dans ce monde de 2050 ? De quel système éducatif aurons-nous besoin ? Car il est important de faire évoluer dès maintenant nos lourds systèmes dans cette direction. Je l'ai dit en commençant, cela prendra du temps.

Mais l'éducation est confrontée à un objectif plus immédiat encore : comment, avec quelles femmes, avec quels hommes, peuvent se conduire ces changements ?

Dans la Plate-forme pour un monde responsable et solidaire, nous écrivons : « Le monde change dans nos têtes avant de changer sur le terrain. » Mais alors, qui changera les têtes ? Et cette question revient tout au long des travaux de l'Alliance, que nous travaillions sur l'éducation, l'industrie, le commerce, l'eau, ou l'énergie. À chaque fois, ces chantiers concluent en disant que les solutions sont du côté de l'éducation : pour que cela change dans notre domaine, il faudrait que les têtes aient changé. Voilà l'enjeu de l'éducation.

Double défi donc pour l'éducation : comment changer les têtes aujourd'hui, comment construire l'éducation de demain ?

Au bout de deux jours d'un chantier de travail intense¹² rassemblant une vingtaine de personnes originaires de différents continents, provenant d'univers éducatifs extraordinairement différents, nous avons constaté que la crise des systèmes éducatifs que vous vivez en Belgique se retrouve sous des formes diverses au niveau mondial.

Là aussi on peut parler d'une crise à la fois multiforme et profondément commune.

Aussi, au lieu de me livrer à une longue liste des formes concrètes de cette crise, que vous connaissez mieux que moi, je voudrais simplement vous faire part des quatre grands domaines que nous avons identifiés dans cette crise :

* Le premier domaine c'est la crise de la répartition. Partout, la question de la place de l'enseignement dans les dépenses publiques pose question. Et partout, au sein des dépenses éducatives, la place des femmes, des personnes issues des couches les plus pauvres ou du monde rural pose également des problèmes. Comment se répartissent au niveau de notre société les moyens en faveur du futur, c'est-à-dire de l'éducation des jeunes et, au sein de ce domaine, en faveur des laissés-pour-compte ?

* La deuxième grande dimension de cette crise se situe dans le fonctionnement des institutions. Crise des institutions éducatives, marquées presque partout par un modèle centralisé où la gestion des rapports entre unité et diversité se sont réduits à la descente, de haut en bas, à la fois des savoirs et des méthodes.

* Troisième grand champ de la crise : les méthodes et le contenu, sur lequel je reviendrai parce que c'est vraiment toute notre représentation du monde qui est derrière ces aspects. Que prétendons-nous transmettre et comment le transmettons-nous ?

* Quatrième grand volet de la crise, le lien entre les systèmes d'éducation, et plus précisément les systèmes d'enseignement et le monde extérieur : isolement de l'enseignement, coupure entre connaissances et valeurs, détachement par rapport à la vie concrète et mépris des autres savoirs non scolaires et universitaires.

Nous avons ensuite identifié trois grandes questions qui se situent au cœur de ces crises, au cœur de ce diagnostic un peu pessimiste.

Il y a tout d'abord la forme du rapport entre l'éducation et la société. Ce rapport apparaît comme paradoxal : à la fois l'éducation se définit en dehors de la société, comme coupée à la fois des traditions culturelles, des savoirs et des réalités concrètes de cette société, et en même temps dans la pratique, elle se subordonne de plus en plus étroitement aux dimensions économiques de la société. Notons que cette subordination n'est même pas économiquement efficace parce que l'échelle de temps de transformation de l'économie n'a rien à voir avec l'échelle de temps de formation des jeunes. L'articulation entre l'éducation et la société est donc à repenser pour d'un côté retrouver des liens et de l'autre les assouplir.

Deuxième origine de la crise des systèmes éducatifs : un mode de représentation du monde et du savoir qui se trouve dépassé. On a pointé quatre grandes dimensions à ce mode de représentation hérité du passé : le découpage (en disciplines, séparation entre le corps et l'esprit, la raison et l'affectif) ; le fonctionnement sur le mode de la droite (le temps linéaire, le progrès linéaire, l'accumulation des connaissances linéaires) ; une faible place accordée à l'incertitude (il y a des vérités et elles sont dites par la science des laboratoires) ; et enfin l'instrumentalisation (le savoir sert à utiliser les autres hommes et la nature). Voilà quatre éléments centraux du mode de représentation du monde sur lequel nous vivons.

Nos systèmes d'éducation sont bâtis, explicitement ou implicitement, sur des systèmes de valeur qui imprègnent la société et par voie de conséquence le système éducatif. Nous avons, dans le prolongement des travaux de l'Alliance sur la recherche de valeurs communes à l'humanité dans le respect de la diversité des civilisations et des grandes traditions philosophiques et religieuses, identifié cinq grandes dimensions de l'éthique, caractérisées par autant de tensions. Car l'éthique ce n'est pas énoncer des valeurs, mais bien identifier les tensions qui existent entre des valeurs plus ou moins contradictoires.

* Première tension : sur la ligne unité-interdépendance-

diversité, on est, à l'heure actuelle et dans nos systèmes de valeur, à la fois faiblement conscients des interdépendances, que ce soit avec les autres hommes ou avec la biosphère, et en même temps faiblement conscients de l'autre dans son altérité.

* Sur la ligne liberté-solidarité ou individuel-collectif : nous exaltons l'individualisme plus que l'autonomie et la subordination à la société plus que la conscience de ce qu'il y a de profondément solidaire entre les hommes.

* Sur la ligne du rapport entre savoir et responsabilité : À un moment où l'essence même de la responsabilité se transforme, où ce n'est plus la question de savoir si mon acte a eu tel impact individuel, mais plus largement quel est l'impact de notre activité collective, de nos savoirs collectifs sur notre devenir et sur la biosphère, il nous semble que l'on n'enseigne pas combien le savoir et le pouvoir entraînent nos responsabilités et combien la conscience de la citoyenneté et la capacité à exercer des responsabilités collectives est la contrepartie même de notre puissance.

* Sur la ligne être-avoir : en parlant d'acquisition des connaissances, en mettant d'entrée de jeu les connaissances dans le champ de l'avoir, on a déjà tout dit de nos choix.

* Et sur la ligne stabilité-changement, nous avons tendance à mépriser ce qu'il y a d'important dans les enracinements des traditions. Nous avons tendance à sourire, à renvoyer dans l'irrationnel ce que les sociétés ont mis des millénaires à construire, pour exalter l'innovation et en particulier l'innovation technique comme un bien en soi au détriment de l'élémentaire prudence.

Énoncer ces trois questions au cœur de la crise du système éducatif, c'est aussi énoncer ce qui devrait à mes yeux fonder une nouvelle utopie éducative.

Je conclurai en vous présentant quelques-unes des réponses avancées par les travaux de l'Alliance.

Au niveau des représentations, nous proposons la relation en lieu et place du découpage. Cela peut s'exprimer en termes techniques sous la forme de l'apprentissage systématique. Cela peut également s'exprimer en termes d'institutions en privilégiant la pluridisciplinarité ou, au niveau des relations humaines, dans la capacité à se relier à l'autre, etc.

À la place de la droite comme fondement de la représentation du temps, nous proposons le cycle d'itérations comme

fondement de l'évolution des système. Le cycle parce que nous vivons dans un ensemble de cycles. L'itération parce que ce n'est pas par un apprentissage linéaire mais par des apprentissages successifs où l'on revient sur les mêmes questions, que se construisent petit à petit les sociétés. En reconnaissant aussi que le temps, loin d'être linéaire, est marqué par des ruptures. Et que c'est autour de ces ruptures qu'il faut apprendre à organiser.

En lieu et place des certitudes, je pense qu'il faut redonner une place à l'incertitude, à la liberté et au projet qui en sont la contrepartie. Il faut retrouver la joie de l'incertitude qui est la joie de la liberté.

À la place de l'instrumentalisation des autres et de la nature, il faut placer la co-évolution, c'est-à-dire la reconnaissance que nos sociétés évoluent en rapport avec le reste de l'univers sans tomber dans un zapping spirituel, Gaïa ou je ne sais quoi, mais en reconnaissant concrètement à quel point nos destins sont profondément liés d'une société à l'autre et avec la biosphère.

Dans le champ des valeurs, il est certain que nous pouvons apprendre de nouvelles manières de conjuguer unité et diversité. Nous avons exploré sous le vocable « subsidiarité active » la manière de pouvoir valoriser l'invention locale à l'intérieur d'un certain nombre de conditions d'interdépendance qui ne s'exprimeraient pas par des normes, des obligations, des moyens, etc., mais par des questions communes à résoudre et des obligations de résultats.

Nous pouvons inventer de nouvelles manières de reconnaître notre autonomie de pensée au sein de solidarités vécues et exercées. Nous devons construire la conscience de la citoyenneté qui s'exerce du plus local au mondial. Si nous

13. Professeur de sociologie à l'Université catholique de Louvain.

14. Sociologue à la Faculté Ouverte de Sciences politiques, économiques et sociales de l'Université catholique de Louvain (FOPEs-UCL)

15. Dubet Fr., Les lycéens, Seuil, Paris, 1991.

mettons l'accent sur la citoyenneté locale, vérifions qu'elle est bien l'apprentissage d'une citoyenneté mondiale et non une manière de nous replier dans notre village pour éviter de voir ce qu'il advient du monde.

En ce qui concerne l'être et l'avoir, revenons à la valorisation de ce qui construit l'être et reconnaissons que le défi majeur et ultime des sociétés humaines est de construire des êtres et non pas d'accumuler des avoirs.

Dans le champ du rapport entre stabilité et changement, apprenons d'abord à respecter, à nous imprégner de ce que les sociétés nous ont légué. Arrêtons d'imaginer qu'il est sage de nous couper de nos racines au nom de l'innovation technique. Et en même temps apprenons la prudence.

Je crois que si nous appliquons ces formes de représentation et ce système de valeurs à la fois aux institutions, aux contenus et méthodes, aux rapports entre l'éducation et l'enseignement et le reste de la société, si nous acceptons de reconnaître que l'enjeu de construction d'une connaissance et de visions communes partagées par tous l'emporte sur celui de la formation d'une petite élite avertie, je crois que nous serons en mesure de construire ensemble une utopie éducative.

Cette utopie éducative n'est pas réservée à des lendemains qui chantent. Les stratégies d'évolution commencent à l'évidence dans l'attention que nous accordons à tout ce qui est déjà en train de s'inventer, souvent à un niveau très local, dans de nouvelles formes de partenariat mondial et dans les groupes sociaux dominés ; parce que c'est là où la crise est la plus forte que les facteurs d'espoir sont les plus grands.

L'ÉCOLE AU DÉFI DES JEUNES

Guy Bajoit¹³ et Abraham Franssen¹⁴

Nous allons tenter de contribuer au débat sur les mutations qui traversent et que traverse l'école en parcourant les questions suivantes : D'où vient-on ? Quel est le modèle d'école qui a caractérisé la société industrielle ? Quelles sont les tensions – on dira le « malaise » – que vit actuellement l'école ? Quelles en sont les causes ? Comment restituer l'école dans la mutation de notre société ? Quels pourraient être les scénarios d'avenir ?

D'où vient-on ?

Les dimensions de l'école

Nous vous proposons le petit cadre théorique suivant (celui-ci ayant pour fonction de guider la réflexion, pas de l'enfermer !).

On peut définir l'institution scolaire par la combinaison de quatre dimensions¹⁵ :

D'une part des finalités, c'est-à-dire le « sens culturel » de l'école (ses missions fondamentales). Le « modèle » culturel de l'école, le type de « sujet » qu'elle prétend former au travers de la définition de la culture et du savoir légitime, n'est pas défini une fois pour toutes. Bien que stable, il est une construction historique, résultant de compromis (implicites ou explicites) et de rapports de forces entre des acteurs.

L'institution scolaire a aussi une fonction de sélection (le fait que l'on parle d'« orientation » n'y change rien) des différents publics pour les destiner aux différentes fonctions sociales. L'école procède à une distribution des compétences et à la classification des élèves, déterminant souverainement qui peut passer de classe et qui doit doubler ou se

«réorienter». Ce qui est en jeu ici, c'est la distribution des ressources et les compétences mises en œuvre.

L'école n'est pas seulement un lieu de formation et de sélection, c'est également une organisation qui possède des normes, un espace de relations sociales, de socialisation et de sociabilité. On parlera donc de la fonction d'intégration de l'école qui détermine les statuts des différents acteurs en son sein.

Enfin, les relations entre les différents acteurs de l'école supposent l'exercice d'une autorité (c'est-à-dire une manière socialement légitime d'imposer son rôle à autrui).

Finalités poursuivies, compétences mises en œuvre, statut (dans l'organisation scolaire) et exercice de l'autorité vont donc définir les différents rôles au sein de l'école (prof, élève, directeur, surveillant éducateur, etc.) et vont constituer les enjeux permanents, plus ou moins stabilisés, de leurs relations. Au-delà du rôle, il faut aussi s'interroger sur l'expérience de chacun, c'est-à-dire sur la manière de vivre son rôle.

L'école dans la société industrielle

On peut analyser comment l'école a historiquement défini et articulé ces dimensions de manière spécifique, tant dans le cas de l'enseignement général que dans celui de l'école technique et professionnelle, et dans la distinction même entre ces filières.

Les «humanités» avaient comme finalité de «former un être de raison» à travers l'accès à une culture «universelle»; la sélection du public s'opérait en amont, puisqu'en pratique, elles étaient surtout destinées aux enfants de bonne famille qu'elles préparaient aux études supérieures par l'enseignement d'une culture générale. Le type d'intégration recherchée visait à l'adhésion et à l'intériorisation de l'«ordre scolaire», au travers d'un modèle normatif à visée uniformisante. Quant à l'autorité du maître, elle était indiscutée.

L'école technique et professionnelle accueillait quasi exclusivement les enfants d'ouvriers – du moins jusqu'à la limite de la scolarité obligatoire – auxquels elle donnait une qualification professionnelle en vue du marché du travail. Organisée sur le modèle de l'entreprise, elle visait à qualifier, mais surtout à «discipliner» les futurs ouvriers.

Avec des variations historiques (école confessionnelle – école laïque...), on peut dire que la construction de l'école moderne s'inscrit d'emblée dans le modèle culturel du Progrès et de la Raison. Construite dans une logique d'intégration des individus (on les arrache aux particularismes de départ), d'homogénéisation des normes (tout le monde est traité de la même manière), d'imposition des codes universaux de la modernité, définie sur le rapport sujet-objet et la division hiérarchique des disciplines, administrée enfin sur le modèle bureaucratique et réglementaire, l'école est sans doute l'institution qui incarne de la manière la plus exemplaire le modèle culturel moderne. La définition de ses missions et de ses modalités avait du sens dans une société qui se modernisait, s'uniformisait, s'intégrait autour des valeurs du Progrès et de la Raison, liées à l'industrialisation. Sa promesse même était au cœur du modèle culturel de la modernité : celle d'une émancipation par le Savoir, d'un statut social conféré sur la seule base du mérite reconnu par le diplôme.

C'est au regard de cette forme scolaire que l'on peut comprendre la centralité de la figure du professeur – le « maître » – au statut reconnu et au métier clairement défini. Le professeur était alors perçu comme le seul détenteur du savoir. Et l'autorité liée à son statut suffisait pour faire « tenir » l'interaction pédagogique qui n'était pas remise en question.

On peut aussi dire qu'à cet ordre – la discipline et les disciplines garanties par l'autorité du professeur – correspondaient des formes particulières de désordre (le « chahut organisé » ou l'« école buissonnière »).

Cette école fonctionnait à partir de deux données de base : d'une part, derrière une idéologie méritocratique, la sélection sociale qui s'opérait en amont du système scolaire orientait des cohortes d'élèves socialement déterminés vers des types d'enseignement séparés. Cela créait les conditions d'une homogénéité sociale forte au sein de chaque type d'enseignement. D'autre part, cette situation rendait possible un relatif consensus pédagogique autour d'un modèle dominant (mettant l'accent sur la transmission verticale de savoirs, ainsi que sur l'imposition de normes de socialisation générales, dégagées des particularismes et de l'affectif propre à la socialisation familiale).

Il faut se garder de toute idéalisation de ce modèle d'école. Fondé sur la ségrégation sociale des publics, son fonctionne-

ment était facilité par l'exclusion massive des jeunes les moins scolarisables. Une proportion importante des jeunes abandonnait l'école de manière précoce sans décrocher de diplôme. Mais ils avaient à l'extérieur de l'école d'autres possibilités de se construire, en particulier par l'entrée dans le monde du travail.

L'école dans la tourmente

C'est le modèle décrit ci-dessus qui est en crise : crise au niveau de son sens (qu'est-ce que je fais là ?), de ses contenus, de ses modalités pédagogiques et de ses formes organisationnelles. Ce sont les sensibilités juvéniles qui captent le mieux l'inconsistance de l'institution. Le décrochage scolaire, l'ennui des jeunes, leur capacité à envahir l'espace scolaire de leur sociabilité sont aussi des stratégies de survie ; auxquels répond, à un autre niveau, le « malaise » des enseignants. (Heureusement d'ailleurs qu'il y a malaise, ennui, et angoisse. C'est de là que surgissent les interpellations. Il suffit d'écouter pour en entendre la clameur.)

Cette crise de l'institution scolaire touche directement les différentes dimensions et fonctions de l'école : les finalités qu'elle poursuit, l'orientation et la sélection des élèves qu'elle opère, la manière d'organiser la vie scolaire et le mode de légitimation de l'autorité dans leurs relations sont en effet remis en cause.

Les finalités

Au niveau de ses finalités, l'école ne possède plus le monopole de la culture légitime. En dépit d'un allongement de la fréquentation scolaire, la prolifération des pôles de production et de diffusion de connaissance et de culture affaiblit le monopole de l'école dans la transmission des savoirs légitimes, ce qui constitue historiquement la principale finalité de l'enseignement général.

Un enseignant écrivant au courrier des lecteurs du Soir exprime bien le désarroi lié à cette transformation : « Comment survivre comme détenteur du savoir quand la puissance des médias impose le n'importe quoi, la culture facile et standardisée face au savoir classique, acquis dans

l'effort ? Comment faire croire encore à un pouvoir du professeur quand le seul pouvoir aujourd'hui reconnu est celui de l'argent ? »

C'est aussi, mais avec une autre perspective, ce qu'indiquent les jeunes lorsqu'ils ressentent le fossé entre les contenus scolaires et leur propre culture. Au-delà des contenus plus ou moins « intéressants », ce qui est mis en cause est un modèle pédagogique fermé lui-même, qui ne les considère pas comme producteurs de savoirs et acteurs de leurs apprentissages.

L'école technique et professionnelle, elle, voit sa finalité principale remise en cause par la crise de l'emploi et l'évolution des métiers (le rapport au monde économique : la qualification). Le marché du travail a changé (augmentation du chômage). Il y a 20 ou 30 ans, on était sûr, quand on formait un jeune, qu'il aurait du travail en sortant de l'école. Aujourd'hui, on accuse l'école professionnelle d'inadaptation au marché.

Un directeur d'école technique et professionnelle de la région du centre : « Je viens d'une région en crise. On ne ferme même pas les entreprises. On les rase. On doit former des jeunes pour s'intégrer dans des entreprises rasées. »

Un jeune : « On te donne des cours qui ne servent à rien. Les élèves n'attendent que ça : trouver des choses qui servent pour gagner sa vie en sortant de l'école. J'ai fait quatre années de mécanique, plus une spécialisation. Seulement, mon diplôme, il me sert à rien. Quand je vais dans un garage, il faut 5 ans d'expérience. »

Exemples extrêmes, mais qui traduisent une inquiétude générale. Pas seulement en termes d'emploi, mais aussi de pertinence des qualifications acquises à l'école face aux transformations de l'organisation du travail (souplesse, flexibilité) et à l'élévation continue des niveaux de qualifications.

Ces évolutions du rapport à la culture et du rapport au monde économique remettent en question les finalités de l'école, qu'elle soit de type « général » ou « technique ». D'où, chez une partie des acteurs de l'enseignement un discours rénovateur qui répond à ce malaise par une conception radicalement différente des finalités, en affirmant leur préférence pour les « qualités humaines » plutôt que la « culture générale », et pour la fonction de (re) socialisation de l'école plutôt que pour la qualification professionnelle.

La sélection

La massification de l'enseignement secondaire, combinée aux transformations de l'orientation scolaire, ont profondément modifié les conditions de la sélection opérée par l'école. Alors que cette sélection et la répartition des élèves en différentes filières s'opéraient en amont même de l'école, elles se réalisent désormais en son sein. De nos jours, la société appelle tout le monde à finir au moins les humanités et même à aller à l'université. Comme conséquence de cette massification de l'enseignement, le niveau des diplômes a augmenté (on demande des licenciés pour faire le job que l'on confiait hier à des bacheliers). Dès lors, un grand nombre de jeunes, qui n'auraient même pas essayé jadis, tentent aujourd'hui d'aller plus loin dans les études. Quand ils échouent, ils « retombent » dans le technique et le professionnel et cette chute est vécue comme un échec, une dégringolade. Ce n'est plus par choix mais par échec et par résignation que l'on s'inscrit dans l'enseignement professionnel. Beaucoup d'élèves y sont en retard scolaire d'un an ou plus.

Ainsi donc, il y a une tension entre l'ouverture apparente de l'école (« chacun est invité à faire ce qui lui plaît, à aller le plus loin possible ») et la logique de sélection et de hiérarchisation qui constitue encore le fondement de l'ordre scolaire. Cette sélection et cette hiérarchisation opèrent de manière moins visible, mais non moins « efficace », au travers par exemple de l'orientation des élèves dans des filières déclassées, la création de filières de relégation et les différences de prestige entre les établissements scolaires.

Dans une société compétitive, où le prix de la participation sociale a augmenté et où chacun doit « se faire valoir » par lui-même, l'échec scolaire signifie souvent un échec social et personnel. Il affecte plus que par le passé la possibilité et la capacité des individus à être sujet et acteur dans la société. De ce point de vue, il y a eu massification sans démocratisation.

L'intégration

La plus grande diversité sociale et culturelle des publics

transforme aussi les conditions de l'intégration scolaire et la capacité de l'école à constituer un espace de socialisation. La population des élèves a changé : groupes hétérogènes, groupes interculturels, mixité, maintien d'un public de jeunes «difficiles» qui auparavant «échappaient» au système scolaire et qui aujourd'hui se retrouvent essentiellement à l'école professionnelle et en Cefa. Face aux «courants d'air» du changement culturel, l'école – qui s'est parfois vécue comme une forteresse imprenable – apparaît aujourd'hui surtout comme un espace poreux. Les jeunes envahissent l'espace scolaire de leur culture, de leurs codes, de leurs manières d'être. Pour les établissements comme pour les enseignants, la gestion de la frontière entre scolaire et extra-scolaire devient problématique, tant du point de vue de la discipline que des savoirs. L'ordre scolaire apparaît ainsi déconnecté de la vie des jeunes.

Ce qui est en jeu, c'est la capacité de l'école à être un lieu de socialisation. Faut-il – et comment – réguler la sociabilité des jeunes qui envahit l'école de toutes parts ? Comment reconstruire un espace de vie et d'identification ? Là aussi, on ne sait plus très bien comment faire, entre la réaffirmation des rites scolaires et les tentatives, souvent vidées de leur contenu, de mettre en place de nouveaux mécanismes de participation (conseils, délégués étudiants...).

Le mode légitime d'exercice de l'autorité est en train d'évoluer

Plus peut-être que les transformations du contexte culturel (perte du monopole), social (massification) et économique (marché de l'emploi), l'interpellation la plus forte a trait au pouvoir de l'institution scolaire et à l'autorité du professeur.

Jusqu'à il y a 20 ou 30 ans, l'enseignant était un maître, et cela ne se discutait pas. Il n'en va plus ainsi aujourd'hui. Depuis quelques décennies, le mode légitime d'exercice de l'autorité change partout : en famille, à l'usine, au tribunal, à l'armée, en prison, etc., et forcément, à l'école. On passe d'un mode «coercitif» («c'est comme ça parce que c'est comme ça, et parce que c'est moi qui te le dis, un point c'est tout, et si tu n'obéis pas, crac, dedans !»), à un autre mode que l'on peut appeler «persuasif» (on s'écoute, on discute des arguments, on justifie, on s'engage réciproquement, on

fait un contrat, on s'autocontrôle).

Dès lors, la relation pédagogique qui était verticale est devenue plus horizontale : savoir se mettre à l'écoute, savoir dialoguer, savoir se remettre en question sont les qualités du nouveau professeur « animateur ». Les élèves, leurs parents, et en général tous les courants de « pédagogies nouvelles », attendent des profs qu'ils exercent leur autorité de cette nouvelle manière. Or, beaucoup ne savent pas comment jouer ce nouveau rôle.

Devant cette incertitude, beaucoup de profs ont le choix entre deux solutions, aussi problématiques l'une que l'autre. Soit ils réaffirment leur autorité sur le mode coercitif ancien, ce que plus personne ne comprend : ni les élèves, ni leurs parents, ni les collègues. Soit ils renoncent à toute autorité, adoptent les normes de vie de leurs élèves et cèdent à la démagogie en devenant des copains. Les élèves, semble-t-il, n'aiment ni l'un ni l'autre. Entre les deux, le chemin est étroit. Ce n'est pas parce que l'autorité ne s'exerce plus sur le mode coercitif qu'il n'y a plus d'autorité du tout : il faut encore que les profs obtiennent de leurs élèves, même si c'est par d'autres moyens, qu'ils acceptent les normes de leur rôle social d'élèves.

D'où le malaise, car éviter ces deux écueils est difficile. Cela est vrai dans les écoles, mais dans le professionnel plus qu'ailleurs. Pourquoi ? Parce qu'une autorité, quel que soit son mode d'exercice, n'est légitime que quand celui qui la subit espère en retirer quelque chose. Quand les élèves d'une section hôtellerie devaient se soumettre à un règlement strict, on pouvait facilement leur expliquer pourquoi et ce qu'ils pouvaient en retirer pour eux-mêmes. Ce n'est plus le cas lorsqu'ils pensent qu'ils ne trouveront pas d'emploi après leur formation et lorsqu'ils arrivent à l'école après une suite d'échecs, avec une faible estime d'eux-mêmes.

Résumons-nous. Les transformations de son contexte ont profondément affecté l'institution scolaire dans ses dimensions constitutives :

- * il y a doute sur les finalités qu'elle poursuit : « compétences professionnelles » ou « qualités humaines » ;
- * il y a massification sans démocratisation ;
- * l'école apparaît de manière croissante comme une institution poreuse douée d'une faible capacité d'intégration ;

* il y a enfin incertitude quant au mode d'exercice de l'autorité.

Ces transformations concernent les différents acteurs de l'école et en particulier les enseignants. Leur malaise provient de la difficulté, voire de l'impossibilité, dans laquelle ils se trouvent de remplir leur rôle social, soit parce qu'ils ne savent plus comment le remplir, soit parce qu'ils n'en ont plus les moyens, ou pour ces deux raisons à la fois.

D'où vient le malaise ?

Les causes lointaines

L'école est affectée dans son fonctionnement par des changements très importants qui se situent largement en dehors d'elle-même. C'est évidemment un thème très vaste, que nous ne pouvons aborder ici que d'une manière très synthétique, en essayant de mettre en évidence les effets directs sur l'école.

Une profonde mutation de société est en cours. Tout le monde s'accorde à reconnaître que nos sociétés ont sans doute plus changé dans le courant des quinze dernières années qu'au cours de tout le reste du siècle. Cette mutation a un « moteur » central et des conséquences dans tous les domaines d'activité. Voyons cela brièvement.

Le moteur

Pendant tout ce siècle, mais surtout depuis la fin de la seconde guerre mondiale et dans les pays industriels les plus avancés, les luttes de classes internes aux nations et les relations de concurrence entre celles-ci ont imprimé à ces sociétés une puissante dynamique de changement, qui est en train d'accoucher maintenant d'une nouvelle société. Cette dynamique se traduit par :

* un énorme bond technologique : l'explosion de la culture de l'image (l'envahissement de l'univers culturel par la télévision) et de la communication (autoroutes de l'information) engendrent un autre rapport au monde, particulièrement chez les jeunes ; en outre, le développement de l'informatique et de la robotique contribuent à expliquer l'augmentation du chômage ;

* un formidable développement de la consommation : nous passons d'une société de production (basée sur le progrès, le travail, l'effort, le rendement, la valorisation du futur) à une société de consommation (basée sur le plaisir, la jouissance immédiate, la valorisation du présent, la qualité de vie).

* une mondialisation de la concurrence : hier les limites physiques des échanges (information, transport, temps, coûts) réduisaient « naturellement » la concurrence. C'est de moins en moins le cas : on peut aujourd'hui produire en Chine, gérer la comptabilité à Singapour, et vendre à Bruxelles, le tout à des prix compétitifs. D'où augmentation du chômage par le dumping social et la délocalisation des entreprises.

Une nouvelle classe gestionnaire

Ce processus est géré au niveau mondial par une nouvelle classe gestionnaire. Pour fixer les idées, nous proposons de l'appeler « culturocratie », car elle tient sa domination sociale de sa capacité à manipuler les besoins des gens par la publicité et les mass média.

Cette culturocratie mène le processus de mutation sociale à partir de certaines grandes organisations internationales : le FMI, la BM, le Gatt, le G7, les Clubs de banquiers qui contrôlent certaines places boursières stratégiques (Paris, Londres, New-York, Tokyo), les dirigeants des grandes sociétés multinationales qui se partagent 75 % du commerce mondial. Organisée comme jamais classe gestionnaire ne l'avait été avant elle, cette culturocratie a des relais dans tous les pays du monde. Ces relais sont plus ou moins obéissants, plus ou moins compétents, efficaces et capables de mettre en œuvre son projet de société. En Belgique, on trouve ces relais un peu partout : à la FEB, dans les entreprises, dans les états majors des partis traditionnels, au sein des universités, etc.

Le néolibéralisme

Cette « culturocratie » a aussi un système de justification de sa politique, une idéologie dominante, prodigieusement claire, convainquante, et dont les « évidences » s'immiscent dans tous les interstices de nos sociétés en crise. Cette idéologie, c'est le néolibéralisme. Il tend à faire croire que, pour sortir de la (mal nommée) « crise économique », nos sociétés doivent restaurer la compétitivité des entreprises (légitimer la compétition et la loi du marché) et réformer/déstructurer

les solidarités instituées (l'État-Providence).

Pour imposer son projet, cette classe gestionnaire a surtout besoin de vendre dans le monde des biens et des services et donc de gagner des marchés de consommation. Et pour gagner des marchés, il faut remplir deux conditions : être compétitif et convaincre les consommateurs.

Cette exigence permet de comprendre l'essentiel des changements qui se déroulent aujourd'hui sous nos yeux, car tout d'abord pour être compétitif, il faut réduire les prix et donc les coûts de production, et dans ce but, il faut surtout réduire les charges salariales et les charges fiscales :

- * réduire les charges salariales, c'est remplacer les hommes par des machines, c'est remplacer des emplois stables et bien payés par des emplois précaires (flexibilité, petits boulots), c'est délier les salaires de l'index des prix, c'est délocaliser les entreprises pour les installer dans des pays où la main-d'œuvre est moins chère, etc. ;

- * la réduction des charges fiscales a pour conséquence la limitation des dépenses de l'État, ce qui implique son désengagement des politiques sociales. Il faut aussi réduire le coût des services publics, rationaliser les entreprises publiques et tendre à leur privatisation ; tout cela si possible sans augmenter les impôts ni lutter sérieusement contre la fraude fiscale (sinon l'épargne fuit vers les paradis fiscaux).

Pour convaincre les consommateurs, il faut leur proposer des modèles identitaires, rendus désirables par la séduction culturelle. On observe ainsi que la concurrence entre les entreprises engendre toutes sortes de formes de séduction et de manipulation : obsolescence systématique, différenciation et individualisation des produits et des services, création de nouveaux produits (des biens culturels, de la communication, de la sécurité, des soins du corps).

Un nouveau modèle culturel

Ce processus bouleverse les racines même du sens culturel. C'est pourquoi nous parlons d'une mutation du modèle culturel : nous serions en train de passer d'un modèle culturel industriel où ce qui est légitime est ce qui est utile au Progrès et conforme aux exigences de la Raison, à un autre modèle, que nous proposons d'appeler modèle culturel de l'autoréalisation individuelle et où ce qui est légitime est ce qui est utile à l'épanouissement des individus et conforme aux exigences

de leur autonomie personnelle. Cette mutation culturelle modifie le rapport des individus au social et notamment à l'autorité.

Des résistances dispersées

Devant le « bulldozer néolibéral », on observe quelques résistances, souvent isolées, dispersées, sans coordination entre elles et surtout pour la plupart conservatrices et corporatistes. En effet, les groupes sociaux touchés par la politique néolibérale réagissent généralement chacun à leur tour, au moment où ils sont atteints (corporatisme) et leur réaction consiste le plus souvent en une défense des droits acquis (conservatisme).

Ce sont principalement les syndicats qui organisent cette résistance (même s'ils ne sont pas les seuls, loin de là). Et ils sont terriblement défensifs : ils défendent les droits acquis par le mouvement ouvrier et coulés dans le pacte social de l'État-Providence. Or, s'il faut certainement défendre ces droits acquis, il faut aussi savoir que la mutation nous impose des changements, non seulement au niveau de l'État et de la classe gestionnaire, mais aussi au niveau de la classe populaire. Or, la plupart des organisations représentatives se sont constituées sur base des clivages et des idéologies de la société industrielle, d'où leur difficulté à porter les nouveaux conflits qui, dès lors, prennent souvent davantage la forme d'une indignation ou d'une protestation morale que d'un mouvement structuré.

Une nouvelle classe populaire

Car s'il y a bien une nouvelle classe gestionnaire (la « culturocratie ») qui s'est mise en place au niveau mondial et dans chaque pays en particulier, il y a aussi une nouvelle classe populaire en voie de formation. En effet, si le nouveau modèle culturel appelle tous les individus à l'autoréalisation et à l'autonomie, le néolibéralisme ne permet pas à tous d'y parvenir. Parmi ceux qui n'y parviennent pas, on trouve :

* tous ceux qui sont précarisés par la compétition : les travailleurs qui courent toute la journée pour conserver des emplois précaires et peu enthousiasmants ; les allocataires sociaux ; les chômeurs ; les trop vieux, trop jeunes, trop malades, trop peu qualifiés ; les étrangers ; etc. Pour eux, l'autoréalisation et l'autonomie sont un leurre parce qu'ils

n'en ont pas les moyens : pas de travail, pas de revenus, donc pas d'accès à la santé, à l'éducation, à l'information, au logement, pas de droits, bref, pas de respect ;

* tous ceux qui sont manipulés dans leurs besoins : consommateurs de biens et de services, qui travaillent pour acheter et s'endetter, pour avoir et pour paraître, qui sont instrumentalisés dans la réalisation de leur identité par la publicité, qui exploite les désirs.. et les revenus ; tous les habitants de la planète Terre dont l'équilibre écologique est mis en péril par une logique consumériste folle.

Ce sont ces bouleversements techniques, économiques, culturels, politiques et sociaux qui traversent l'école, atteignant principalement son maillon le plus faible : l'école professionnelle. Pour les jeunes de milieu populaire, le contexte culturel contemporain peut se traduire ainsi : appel à la consommation mais extension de la précarité, désir d'intégration mais exclusion, hédonisme mais avenir incertain, besoin d'autoréalisation mais ressources limitées, besoin d'autonomie mais dépendance financière, chômage mais stigmatisation des chômeurs, nouveau rapport à l'autorité mais démission de ceux qui la détiennent. Rejetant souvent les modèles de leurs pères sans pouvoir réaliser leurs aspirations propres, ces jeunes se retrouvent dans une situation où « tout est permis » et « rien n'est possible ».

Certains peuvent dès lors devenir des élèves extrêmement « difficiles », marqués par d'importants problèmes identitaires, par une fermeture aux autres (aux adultes surtout), des tendances à l'anomie, à la délinquance, à la rage : « incapables de respecter la discipline, rebelles à l'autorité, ne sachant pas refréner leurs appétits de plaisirs, motivés par l'argent, ne respectant pas leurs engagements, peu motivés par le travail, ayant des intérêts culturels pauvres, ne s'intéressant qu'au court terme, désinvoltes. Tout leur est dû ! » (propos d'enseignants). Ainsi, « le sable mouillé est devenu du sable sec » : on n'arrive plus à « les tenir en mains » (au sens littéral du terme), donc on ne sait plus comment « les modeler ».

L'école traversée par les tensions liées à la mutation

La crise de l'école doit donc être resituée dans la perspective de cette profonde mutation dans laquelle est engagée

notre société. De ce point de vue, l'école est vraiment « au milieu du gué », au risque parfois d'être emportée par les courants contraires ou tourbillonnants. Déjà plus sur la berge connue des certitudes pédagogiques et disciplinaires du passé, mais n'ayant pas encore pris pied dans un nouveau modèle.

Mais la tension ne se situe pas seulement entre un ancien et un nouveau modèle d'école ; elle intervient aussi entre des conceptions différentes de ce nouveau modèle d'école.

On est donc face à une double tension : diachronique (entre le « traditionnel » et le « rénové ») et synchronique (entre deux conceptions opposées du « rénové »).

Première tension : entre une ancienne et une nouvelle conception de l'école

Les changements en cours dans l'école sont à la fois l'expression de la mutation en cours, et un des lieux moteurs de cette mutation. Ces changements touchent à la fois les objectifs de l'école, ses méthodes pédagogiques et ses modes de gestion.

Objectifs de l'école

Le but principal de l'école devient moins d'enseigner des rôles spécialisés directement utiles à la société (cet objectif est renvoyé à plus tard : à 16 ans au plus tôt), que d'apprendre à s'épanouir, à être soi, à s'autoréaliser grâce à une culture générale et à participer en étant sujet de la vie culturelle, sociale, économique, politique.

Bien sûr, nous sommes entre ces deux modèles puisque nous sommes dans la mutation. L'énoncé des objectifs articule donc encore les finalités du modèle ancien (contribuer au progrès par le travail, la science et la technique, apprendre à se conformer à la raison), avec celles du modèle nouveau.

Méthodes pédagogiques

Elles ne consistent plus à discipliner les corps et les esprits, mais :

- * à respecter les rythmes communs à tous (biologiques) et spécifiques à chacun (ne plus faire de l'âge et de la vitesse d'apprentissage des critères d'évaluation) ;

- * à fonder l'apprentissage sur le plaisir, la bonne ambiance,

la confiance et non sur la répression.

* à apprendre aux enfants un nouveau rapport à la norme : au lieu d'un rapport d'intériorisation fondé sur la peur des sanctions et le goût des récompenses, leur enseigner une compétence de gestion du normatif. L'enfant discute les raisons des normes, les négocie, s'engage à les respecter (contrat).

Elles privilégient aussi l'interdisciplinaire par rapport à la matière spécialisée, et la compétence par rapport à la connaissance.

Modes de gestion de l'école

Par opposition au mode de gestion centralisé et bureaucratique de l'école, la tendance est aujourd'hui de renforcer l'autonomie des établissements.

Ce passage d'une école traditionnelle à une nouvelle conception donne lieu à d'importants débats. Les résistances s'expriment sous forme d'appels à la prudence (les jeunes ont besoin de balises), de critiques des réformes antérieures (le rénové n'a pas tenu ses promesses) et d'une certaine nostalgie de l'école traditionnelle. Mais on ne peut pas parler cependant d'un véritable conflit : les anciens quittent la scène avec un soupir, ou adaptent lentement leurs manières de faire. Ainsi, la légitimité des nouvelles conceptions s'impose de plus en plus.

Seconde tension : école compétitiviste ou école citoyenne

À cette tension vient se mêler une autre où s'affrontent deux conceptions différentes de l'école en voie de rénovation. Cette opposition est beaucoup plus violente et s'exprime par un grand malaise et de graves conflits qui perturbent fortement les écoles.

D'un côté, il y a les partisans d'une école plus compétitive : elle doit être plus efficiente et donc coûter moins cher à l'État ; elle doit être plus responsable et donc gérer elle-même une enveloppe budgétaire limitée à compléter si nécessaire auprès de sources privées ; elle doit être plus efficace et offrir des compétences exploitables sur le marché du travail ; plus sélective aussi : attirer les meilleurs élèves en se forgeant une bonne réputation ; on attend enfin qu'elle soit

plus personnalisée : il faut motiver chaque élève par son projet individuel.

De l'autre, les partisans d'une école plus citoyenne qui doit rester un service public, financé exclusivement par l'impôt, ayant vocation d'offrir un service égal pour tous ; qui doit être démocratique : pas de système scolaire à deux vitesses, égalité des chances, démocratie interne ; qui doit être solidaire : pas de compétition, ni entre les écoles, ni entre les élèves ; et être intégratrice : elle doit accueillir tout le monde, lutter contre l'exclusion, refuser l'échec et le décrochage scolaire.

Les acteurs de l'école pris entre ces tensions

Les acteurs de l'école (élèves, enseignants, directions, parents, pouvoirs publics) sont traversés par cette double tension : on retrouve chez chacun d'eux toutes les opinions plus ou moins nuancées. Les débats et conflits ainsi que les mouvements sociaux en sens divers (parfois défensifs, parfois innovants) qui ont caractérisé l'école ces dernières années (mouvement étudiant, mouvement des enseignants, assises de l'enseignement, réformes ministérielles), peuvent être restitués dans cette perspective.

Le ministère

L'État s'efforce de faire des économies partout et notamment dans le secteur de l'enseignement. Et cela se traduit dans beaucoup d'écoles par une réduction du personnel enseignant. L'État a aussi un projet de réforme qualitative (voir les 40 propositions) qui traduit la volonté d'implanter la nouvelle école, celle du nouveau modèle culturel, mais avec une forte ambiguïté quant au choix entre une école de compétition ou de citoyenneté : discours sur l'école citoyenne mais mise en place d'une école compétitiviste, par manque de moyens financiers.

Les parents

La position des parents est également fort ambivalente, comme le manifestent les conflits des enseignants dont les parents soutiennent les revendications tout en les stigmatisant, surtout si la grève se prolonge. Ils ont tendance à ne plus vouloir exercer un rôle d'autorité tout en demandant à

l'école d'être exigeante et disciplinaire. Ils attendent d'avantage de l'école (qu'elle garantisse la réussite sociale de leurs enfants) mais la respectent moins, se comportant davantage en « clients » de l'école qu'en réels « partenaires éducatifs ».

Les élèves

Ils sont jeunes donc.. Ils gèrent le monde et leurs relations à l'école de plusieurs manières possibles (voir plus haut).

Les professeurs

Les enseignants sont ceux qui vivent le plus durement cette double tension, d'où leur malaise et parfois leurs divisions. Une partie de leurs réactions peut s'interpréter comme un « ras-le-bol », une réaction défensive face à ce qui est perçu comme une dégradation de leur statut et de leur métier. Le métier de professeur se transforme profondément, alors que son statut est en perte de légitimité. La tentation est forte d'en revenir à une conception traditionnelle de l'école.

Le mouvement des enseignants est aussi porteur d'une nouvelle conception de l'école, plus démocratique et citoyenne. Il faut toutefois reconnaître que l'articulation de ces différentes dimensions reste à établir, par exemple entre les syndicats et les mouvements pédagogiques.

Les directions et les pouvoirs organisateurs

Comment tenir la barre, dans une telle tourmente ?

Sortir de la tempête

En termes de projet pour l'école, l'enjeu est bien d'assumer le double défi de la rénovation citoyenne de l'école.

Alors que les années 80 ont vu triompher le discours compétitiviste, ces dernières années – notamment sous l'action des mouvements sociaux – ont accordé une plus grande légitimité au discours citoyen sur l'école.

Mais derrière les discours en vogue, il s'agit de voir ce qui se passe effectivement dans les écoles, dans les trajectoires des élèves, dans les relations entre les enseignants, les jeunes et la direction, dans les effets pratiques des politiques. De ce point de vue, ce que l'on observe se rapproche sou-

vent plus de la jungle et du zoo que de la construction d'une école démocratique. Le zoo, lorsque la réponse de l'école à la mutation culturelle est de se raidir sur ses normes, de renforcer la surveillance, d'accentuer la sélection par l'échec, en tentant de restaurer une école perdue. La jungle, lorsque les restrictions budgétaires intensifient compétition entre établissements, poussant à la croissance quantitative et « qualitative » de leur public. Cela aboutit à l'éclatement de l'égalité des chances entre des écoles aux prestiges différents, à construire des citadelles scolaires qui génèrent forcément dans leur environnement des « écoles poubelles ».

Ni le zoo et ni la jungle : construire une école démocratique

Lorsqu'on parle avec des jeunes, quels qu'ils soient, ce qu'ils expriment tous avec force, c'est leur aspiration à être pleinement reconnus comme des personnes au sein de la société, avec ce que cela implique comme opportunités, reconnaissance, développement personnel, relations humaines, capacités techniques et relationnelles. Et c'est l'école qui est largement dépositaire de cette aspiration.

Quand ils font référence à une « bonne école », les jeunes ne se réfèrent pas seulement à l'équité dans la distribution des opportunités, mais aussi aux processus internes à l'institution scolaire, à sa culture, aux relations entre élèves et professeurs, à son mode de régulation normative. En définitive, il s'agit de construire une école où les jeunes sont acteurs de leur scolarité. Si certains décrochent ou instrumentalisent l'école, c'est parce qu'ils n'y vivent pas une expérience satisfaisante.

Une école démocratique au niveau de ses finalités

Cette définition démocratique des finalités de l'école doit se jouer aux différents niveaux :

- * au niveau macro, c'est-à-dire celui du système scolaire dans son ensemble, dans la définition des fonctions attendues de l'école et des moyens qui lui sont accordés ;

- * au niveau méso, dans la possibilité d'adapter en termes d'objectifs propres à l'école, les finalités générales de l'école dans un projet d'école élaboré collectivement ;

- * au niveau micro, c'est-à-dire celui de la relation pédago-

gique et éducative, dans la démarche de construction des savoirs. Il s'agit de passer d'un modèle qui considère l'élève comme récepteur d'apprentissages qu'il doit intégrer de manière passive et restituer de manière fidèle, à un modèle qui reconnaît les jeunes comme acteurs scolaires. La perte de monopole de l'école, l'hétérogénéité socioculturelle des publics scolaires peuvent constituer des ressources dans une démarche de construction des savoirs.

Une école démocratique dans l'égalité réelle des chances

La sélection et l'orientation ne peuvent plus être des armes du pouvoir scolaire, le moyen par lequel l'institution scolaire assure sa stabilité interne. L'échec et le redoublement en primaire – qui touchent près d'un jeune sur trois au terme des 6 années primaires – ne servent à rien sauf à prédire la probabilité d'échecs futurs. C'est donc la logique de hiérarchisation, constitutive du modèle scolaire dès le plus jeune âge, qui doit être repoussée le plus loin possible. Ceci dit, il ne suffit pas de supprimer la mesure pour empêcher le jeu subtil des inégalités. Au contraire même, il faut pouvoir disposer d'instruments d'évaluation et de comparaison. L'égalité théorique des chances, pour devenir effective, suppose de renforcer les acteurs les plus défavorisés.

Pour cela, il ne s'agit pas d'édicter des normes mais surtout de renforcer les capacités d'action des acteurs les plus faibles. La remédiation ne doit pas seulement porter sur le jeune lui-même mais sur le système d'action global que constitue l'école dans son environnement. En ce sens, les réponses sont plus qualitatives que quantitatives. Les « résultats » parfois fort différents obtenus par des établissements aux publics identiques montrent bien que, s'il n'y a pas de fatalité scolaire, rien n'est possible sans une mobilisation des

16. Président de Droit des jeunes.

acteurs concernés, appuyés et soutenus statutairement (moyens, mobilité, gratifications) et professionnellement (formation continue, soutien à l'élaboration de projets, travail d'équipe, socialisation des ressources). Pour le moment, chacun « bricole » dans son coin avec des fortunes diverses.

De ce point de vue, il s'agit d'établir dans la gestion du système scolaire un équilibre entre le centre (le ministère, éventuellement le secrétariat général d'un réseau) et les établissements. Donner plus d'autonomie aux établissements risque de renforcer seulement ceux qui ont déjà le plus de ressources si cette décentralisation n'est pas compensée par un centre moins directif mais plus actif, mettant des ressources à la disposition des établissements les plus défavorisés (par exemple par la création d'un réseau de points d'appui à la gestion scolaire et à l'élaboration de projets d'établissements). Dans le même sens, on peut imaginer établir entre les établissements d'une même zone des modalités de régulation contre la concurrence scolaire.

Une école démocratique dans
la construction des normes de l'espace scolaire

L'école ne peut plus prétendre être une « institution totale » qui quadrille et réglemente tous les aspects de la vie des jeunes et des enseignants. Elle ne doit pas pour autant se dissoudre comme espace normatif et espace de vie collective. Sans cette action sur le niveau intermédiaire, celui des modalités d'organisation, des formes de collaboration et de participation entre les différents acteurs de l'école, le système scolaire continuera à bureaucratiser, à atomiser et à frustrer les personnes, enseignants ou élèves.

Une école démocratique dans
la relation éducative elle-même

Enfin et surtout, tous les changements curriculaires, pédagogiques, organisationnels, ne modifieront rien si le changement n'est pas culturel et ne porte pas sur la relation de pouvoir entre l'enseignant et l'élève. De ce point de vue, la réforme de l'enseignement peut être une « fausse réforme » (ce qui est en partie arrivé avec le rénové) parce que ce qui

importe en définitive, c'est la remise en question d'une relation de pouvoir au sein de l'école. L'enjeu est de passer d'une relation de pouvoir basée sur la coercition, la menace de sanction, parfois la dévalorisation de l'élève, à une relation fondée sur le respect.

Reconstruire des régulations avec les acteurs concernés

Une transformation profonde du système éducatif (au niveau global ou même d'une école) ne se réalise pas par décret. Elle se construit dans les relations entre les différents acteurs et aux différents niveaux : non seulement la direction, mais aussi les professeurs (individuellement et collectivement), les intervenants et acteurs externes, les parents avec leurs attentes et stratégies et, en fin de compte, les jeunes. Ce travail – car c'en est un – n'est pas évident : il implique d'agir sur les structures avec les personnes. De ce point de vue, le pouvoir politique qui prétendrait imposer une réforme, même « éclairée », s'expose au même risque que le professeur qui prétendrait imposer sa vérité : celui du chahut et du désinvestissement. En fin de compte, les réponses sont plus qualitatives que quantitatives. Elles tiennent davantage à la redéfinition des systèmes d'action scolaires qu'à l'octroi linéaire de nouveaux moyens, y compris dans une logique des « discriminations positives ».

C'est pourquoi nous pensons qu'il est essentiel que la dynamique de changement vienne « d'en bas ». Par leur permanence dans l'institution, leur centralité dans le système éducatif, les enseignants sont évidemment les premiers concernés. En même temps, l'expérience indique que l'ouverture d'espaces de participation réelle des jeunes est la condition pour garantir la pertinence des remises en cause. Ce qu'il s'agit de changer, ce ne sont pas seulement les pratiques de tels ou tels acteurs mais bien leurs modes de relation : les enseignants en sont la clef, les jeunes en sont le levier, les directions doivent en être les garants et le pouvoir politique l'incitateur et celui qui assure les moyens.

Cette construction démocratique constitue un véritable travail. Pour y contribuer concrètement, nous proposons la démarche suivante (ces propositions sont issues du travail d'un groupe d'enseignants de l'école professionnelle analysant les « transformations » de leur métier durant ces der-

nières années) :

Il faudrait créer dans chaque école une cellule d'action, constituée par une minorité active (des professeurs élus surtout mais aussi le directeur, voire des parents) qui constituerait la locomotive d'un projet de réforme.

Ces cellules organiseraient d'abord des activités d'information et de formation destinées aux professeurs de leur école : le but serait d'analyser le malaise, expliciter les réactions, comprendre ses causes et envisager des solutions. Il importe en effet d'aider les enseignants à comprendre les jeunes d'aujourd'hui, particulièrement ceux qui appartiennent à la nouvelle classe populaire. C'est pourquoi il est nécessaire de donner la parole aux élèves pour « mettre à plat » les difficultés et redéfinir les modalités de participation dans l'école.

Ces cellules stimuleront aussi le travail d'équipe avec les enseignants qui y sont disposés : sans travail d'équipe, pas de réforme réaliste.

Les équipes ainsi constituées doivent être disposées à redéfinir la relation pédagogique dans le cadre d'un projet de démocratie à l'école. Quels que soient les élèves auxquels ils ont affaire, les professeurs doivent être disposés à remettre en cause leur pouvoir sur ces derniers. C'est là une condition essentielle de tout projet de réforme. Le but de la relation pédagogique est de faire réussir les élèves et pour cela il faut les respecter, les mettre debout, en faire les acteurs de leur propre formation, s'impliquer avec eux, jusqu'au bout, contre l'échec.

Ces cellules et ces équipes devraient aussi réorganiser les relations de l'école avec son environnement extérieur : les entreprises, les associations. Il importe que chacun sache ce que les autres attendent en s'efforçant d'être acteurs ensemble. Ainsi par exemple, il importe que les professeurs et les élèves sachent exactement ce qu'est une entreprise aujourd'hui ; mais aussi que les patrons comprennent les problèmes des enseignants du professionnel et la réalité des jeunes.

Ces cellules auraient aussi un rôle à jouer en dehors de l'école afin d'obtenir que les écoles qui forment les enseignants tiennent mieux compte à l'avenir des changements fondamentaux qui concernent le rôle social de ceux-ci. N'étant pas codifiées, les nouvelles compétences attendues du professeur ne s'apprennent pas à l'École Normale : d'où l'importance de

repenser la formation des enseignants et de mettre l'accent sur la formation continue. Enfin, ces cellules pourraient contribuer à créer un mouvement d'opinion afin de globaliser les enjeux autour de l'enseignement ; articuler les enjeux statutaires avec les enjeux qualitatifs, établir des ponts entre les différents mouvements de l'enseignement : action syndicale et mouvement étudiant, coordination d'enseignants et groupes pédagogiques.

L'ÉCOLE ET LA JUSTICE : LE DROIT EST-IL

SOLUBLE DANS LA PÉDAGOGIE (OU VICE VERSA) ?

Benoît Van Keirsbilck¹⁶

Constats

L'état du droit des jeunes et des familles sur un plan social

Nombreux sont les domaines où le droit (surtout celui des jeunes) reste encore à construire. Et cela ne va pas sans mal ! Dans les faits, pour les autorités administratives, sociales, judiciaires, scolaires ou morales, les jeunes sont surtout objets de mesures, réputés irresponsables, insuffisamment conscients de leurs obligations. « Il faudrait que les jeunes respectent leurs obligations avant de pouvoir exercer leurs droits », entend-on.

Les autorités n'aiment pas voir leurs décisions remises en cause, ni leurs subordonnés prendre la parole. Pour favoriser l'épanouissement des enfants, assurer leur instruction et leur développement, ces autorités disposent, du moins le croient-elles, d'instruments positifs, développés par l'État en faveur de la population. Hélas, toute œuvre humaine reste perfectible et l'on s'aperçoit vite que les familles et les jeunes les plus démunis sont souvent exclus des systèmes mis en place pour eux qu'il s'agisse du droit à l'instruction, de l'aide sociale, de la sécurité sociale, de la politique de logement, etc. À cela s'ajoutent certains (dys) fonctionnements des systèmes socio-éducatifs qui génèrent nombre d'effets pervers, à savoir la stigmatisation, l'assistanat chronique, la contrainte inutile, l'exclusion de certaines catégories de bénéficiaires, le placement automatique ou la non-assistance pure et simple pour cause de conflits de compétence institutionnels...

L'intervention de l'aide sociale ou des autorités de toutes

sortes (notamment scolaires) se fonde généralement sur le postulat d'absence d'autonomie du « client », du « prévenu », de « l'élève », du « marginal », du « perturbateur »... Ce jugement, qui tend automatiquement à être définitif, contribue à maintenir un état de dépendance latent. C'est ainsi que l'utilisateur se trouve catalogué incapable, handicapé, malade, indigent, marginal, patient, délinquant, victime ou pauvre : les étiquettes ne manquent pas pour que soit oubliée sa qualité de citoyen investi de tous ses droits.

Souvent les demandeurs supportent tout cela avec fatalisme, voire « se résignent » à accepter une situation qui leur apparaît sans alternative. Parfois, ils expriment révolte ou comportements déviants, anti-sociaux ou suicidaires.

L'état du droit des jeunes et des familles à l'école

Il y a quelques années, un observateur avisé de notre vie sociale, vue à travers le prisme juridique, se risquait à une comparaison entre l'Armée, l'Église, la Famille et l'École en se demandant, de manière séditieuse, si certains cercles plus ou moins restreints ne doivent pas échapper à la rationalité juridique « dont le ciment n'est ni l'égalité ni la légalité mais l'autorité et l'obéissance » (Paul Martens, *Les droits de l'Homme, à l'école aussi ?*, in recueil de Droit scolaire, éd. Jeunesse et droit, Tome II). Un seul regard sur la quantité des décisions de jurisprudence rendues ces dernières années par nos cours et tribunaux nous montre à tout le moins que ces juridictions n'admettent pas que les écoles soient des zones de non-droit.

Le nombre de décisions rendues, le plus souvent au bénéfice de l'urgence, ont fait reculer les limites de l'arbitraire et de la « toute puissance » du chef d'établissement. Il est maintenant admis que les sanctions importantes doivent être

prises à l'issue d'une procédure respectueuse des droits de la défense. Celui-ci comprend diverses étapes qui se sont vues codifiées dans bon nombre de règlements scolaires.

Qu'on le déplore ou s'en félicite, c'est un état de fait. Au-delà d'être un gestionnaire et un pédagogue, un directeur d'école doit également intégrer quelques rudiments de droit. On ne peut plus faire aujourd'hui comme on faisait hier.

Est-ce une bonne ou une mauvaise chose ? Les usagers du service public de l'enseignement (tous réseaux confondus) y ont-ils gagné quelque chose ? Oui et non.

Le défenseur du droit des jeunes que je suis (précisons aux sempiternels détracteurs que le droit est un ensemble de droits et d'obligations) ne va certes pas déplorer cette évolution. La procédure qui a été instituée oblige ceux qui détiennent le pouvoir à l'école de se réserver un espace de dialogue, d'écoute et de réflexion avant de trancher de manière bien souvent irréversible. Appliquée honnêtement, pour ce qu'elle est (c'est-à-dire un moyen de prendre de meilleures décisions et non une fin en soi), la procédure est une excellente chose.

Les règles légales sont cependant une chose, leur application en est une autre. Il n'a pas fallu longtemps pour que l'école affûte sa réponse. Une procédure doit être respectée ? Elle le sera... formellement. Dans les faits, la décision est prise et ensuite on appliquera les différentes étapes légales pour constituer un dossier « béton » qui ne prête pas le flan à la critique. Il n'est pas rare qu'un courrier d'un service social destiné à une école reçoive une réponse d'un avocat (ces mêmes établissements se plaignant que les dits services sociaux sont la cause de dépenses inconsidérées en défense en justice plutôt qu'en outils pédagogiques).

Un autre effet pervers de l'instauration de règles régissant l'exercice du pouvoir disciplinaire de l'école : on exclut moins pour motifs disciplinaires mais on réoriente pour raisons pédagogiques. Alors que le Conseil d'admission est une institution qui n'existait quasiment que sur papier depuis 1976, on constate qu'il commence à manier la hache au 1er octobre pour que les élèves nécessairement mal orientés poursuivent leur année dans une section que cette école n'organise malheureusement plus !

Notons cependant qu'il ne nous est pas permis de généraliser de manière outrancière. Pour bon nombre d'écoles,

Une grille de diagnostic du système éducatif
Application au cas de la Belgique francophone

Enjeux généraux	Égalité Intégration sociale		des savoirs utiles Équilibres écologiques Qualité	
	école-reste de la société	Répartition entre couches sociales	Contenu ou savoirs	Méthodes pédagogiques
Problèmes	refinancement	discriminations positives	définition négociée des savoirs utiles	formation des enseignants pour l'auto-socio-construction
Voies de solution	capitalisme non maîtrisé + corporatismes	écoles en concurrence et orientant les élèves	distinction	technocratie enseignante
Acteurs et ressources	syndicats enseignants	syndicats + mouvement contre l'exclusion	usagers : étudiant, parents, employeurs, imvts sociaux	mouvement pédagogique
Stratégie			négociation des temps du travail enseignant	
				élargissement des acteurs de la définition négociée

« l'intrusion » du droit à l'école a été l'occasion d'une remise en cause salutaire et d'une évolution dont l'ensemble du fonctionnement n'a qu'à se féliciter.

Enjeux et défis

L'information sur les droits et l'exercice de ceux-ci

Informar et aider les jeunes à propos de leurs droits et obligations, leur rendre accessibles les voies de recours peut contribuer, non seulement à substituer à leur réaction une attitude socialement plus acceptable, mais encore à garantir une meilleure efficacité des politiques sociales et éducatives qui les visent.

L'affirmation de la recherche de l'autonomie de la personne passe par la reconnaissance a priori de sa capacité, au sens juridique du terme. Cette capacité juridique n'est pas à évaluer mais à reconnaître comme un fait, tant qu'une décision de justice n'est pas intervenue pour en limiter l'exercice. Toute autre attitude ne serait que régression imposée, réduisant l'objectif d'autonomie, qui devrait en principe être également celui de l'école, à une mystification.

Mieux connaître ses droits et obligations, autrement dit les deux aspects de la même chose, est nécessaire mais ne suffit pas pour agir. L'utilisation des voies de recours, cette manière de résoudre ses conflits, pourtant socialement légitime puisqu'on ne se fait pas justice à soi-même, est également très durement ressentie par l'autorité qui sent sa légitimité remise en cause.

Enfin, le recours au pouvoir judiciaire apparaît relativement heureux dans un monde où les individus sont particulièrement atomisés face aux instruments de régulation sociale parfois autoritaires ou interventionnistes du pouvoir administratif.

L'utilisation de l'outil juridique et l'information des jeunes sur leurs droits n'est pas réalisée contre une institution, fût-elle l'école, mais participe à la formation de citoyens responsables.

Concilier le droit et la pédagogie

Parallèlement aux constats ci-dessus, il nous faut noter que

l'école elle-même est beaucoup plus sensible à un discours sur les droits de l'Homme, sur la citoyenneté... On ne compte plus les animations sur ces thèmes, avec conférences et débats, la venue des avocats à l'école pour parler des droits de l'enfant... Les journaux de classe contiennent bien souvent des citations relatives aux droits de l'Homme ou des pages entières avec le texte de la déclaration universelle des droits de l'Homme.

Encore faut-il que ce phénomène ne soit pas une coquille vide ou pour prendre une autre comparaison, une façade derrière laquelle on a tout démolé (c'est très à la mode en architecture mais les résultats sont rarement à la hauteur de la prouesse technique).

Le discours sur les droits de l'Homme véhiculé par l'école est trop souvent très éloigné de la réalité des usagers de l'enseignement : le droit des peuples du tiers monde à vivre en paix, à manger à leur faim ; le droit d'un enfant à ne pas être enrôlé dans l'armée ; le droit des jeunes à ne pas devoir travailler dans la mine dès dix ans..

Nous sommes pourtant persuadés que, bien avant d'être affirmés, les droits de l'Homme doivent être vécus. La mission d'éducation d'un établissement d'enseignement impose aux pédagogues de montrer, par son exemple, que leurs règles s'imposent à tous, y compris ceux qui sont chargés de les appliquer. L'élève qui enfreint le règlement de l'école mérite sans doute une sanction (nous préférons que celle-ci soit éducative). Mais comment peut-il comprendre ou intégrer les obligations qui lui sont faites si l'autorité elle-même bafoue son propre règlement ? Or, c'est malheureusement trop souvent le cas. Faites ce que je dis mais ne dites pas ce que je fais.

La justice ne doit pas seulement être faite, mais également être perçue et les intentions du « juge » doivent être transparentes. Rien n'est pire qu'un sentiment d'injustice. Un élève peut accepter une sanction, fut-elle conséquente, si elle lui a été expliquée, qu'il a été respecté en tant que personne dans la prise de décision et qu'il ne perçoit pas une injustice.

Reconnaissons-le cependant, l'art de la justice est périlleux et nul ne peut prétendre l'appliquer de manière parfaite. Du moins faut-il y tendre.

Conclusions

Le plus souvent, la violence des jeunes est la conséquence d'une violence subie (violence institutionnelle, sociale, familiale...). Or, la violence est la négation même de la personne.

Apprendre à appliquer une justice juste fait partie de la mission de l'école. Il est indispensable de prévoir des possibilités organisées de discuter ce qui était jusqu'à présent indiscutable : une décision disciplinaire d'un chef d'établissement, une décision pédagogique qui réoriente un élève ou sanctionne une année scolaire... Bien entendu, le corps enseignant est en droit d'attendre que les élèves les respectent. Mais cela ne passe-t-il pas par la démonstration d'un respect de leur part ?

Dans l'organisation de l'école, du plan législatif au quotidien des élèves et enseignants, il faut repenser l'ensemble du système scolaire en tenant compte de cette nouvelle donnée.

Il ne suffit pas d'instaurer des « cours d'éducation à la citoyenneté » ou des formations aux droits de l'Homme. Il faut réellement intégrer les principes des droits de l'Homme au vécu quotidien de l'école. Il faut que l'école se dote de structures participatives où la citoyenneté se vive pratiquement avant d'être enseignée théoriquement.

À cette condition, le droit et la pédagogie pourront être vus comme deux aspects inséparables et complémentaires de l'éducation des jeunes dans une perspective de respect de l'être humain dans toute sa richesse et ses différences.

«La reconnaissance de la dignité inhérente à tous les membres de la famille humaine et de leurs droits égaux et inaliénables constitue le fondement de la liberté, de la justice et de la paix dans le monde» (préambule de la déclaration universelle des droits de l'Homme du 10 décembre 1948).

La formation de la citoyenneté devient un enjeu majeur pour nos systèmes éducatifs, pour notre école. Il ne s'agit donc pas seulement de transmettre des savoirs sur la démocratie mais de permettre des pratiques démocratiques étant entendu que le citoyen n'est pas seulement celui qui obéit à la loi, mais celui qui la fait avec les autres citoyens.

UNE GRILLE DE DIAGNOSTIC DU SYSTEME ÉDUCATIF

Application au cas de la Belgique francophone

Eugène Mommen

Le lecteur relativement familier des problèmes de l'enseignement, de la formation ou de l'éducation trouvera ici deux choses : une vision synthétique de ces problèmes, tels qu'ils se posent en Wallonie et à Bruxelles, et une structure, une charpente ou une architecture pour organiser l'examen de ces problèmes. Je demande au lecteur l'effort de distinguer ces deux choses. Si le contenu ne vous plaît pas, essayez de garder la forme pour structurer vos propres opinions. Et, inversement, si la forme vous rebute, essayez d'intégrer à celle qui vous est familière la plupart des faits, des interprétations et des propositions rassemblées ici.

Le contenu

Superficiel mais se voulant exhaustif, ce texte passe en revue tous les aspects des problèmes de l'éducation. En une dizaine de pages, ce ne sera qu'un survol. Les faits et opinions rassemblés ici, au nombre d'une centaine, sont-ils d'égale importance ? Faudrait-il détailler plus certains aspects et synthétiser plus d'autres points de vue ?

Le lecteur étranger à la Belgique francophone ou aux problèmes de l'éducation peut-il y rentrer sans trop de peine en suivant ce texte ? Et celui qui y est plongé chaque jour peut-il scruter cette vue aérienne sans s'être trop essoufflé à prendre de la hauteur ?

La tentative exposée ici à la critique est pleine de risques. Je ne veux pas y ajouter celui de donner des références bibliographiques incomplètes. Que ceux qui retrouvent leurs idées dans ce texte se réjouissent de leur influence.

La forme

Ce texte constitue le commentaire d'un tableau à double entrée.

Les lignes sont les étapes d'une démarche de résolution de problème. Nous distinguons ici six étapes : enjeux généraux, problèmes, voies de solution, obstacles, acteurs et ressources, stratégie. Ce choix est argumenté en annexe.

Les colonnes répondent à quatre problématiques que l'on peut distinguer dans le thème de l'éducation : la répartition (celle de l'éducation entre les couches sociales, et celle des moyens entre l'éducation et d'autres buts), les contenus d'éducation ou savoirs, les méthodes pédagogiques et les institutions d'éducation.

Dans le texte qui suit, les colonnes ont été déroulées successivement, chacune étant subdivisée selon les lignes. En d'autres mots, les têtes de colonnes constituent les chapitres et ceux-ci sont subdivisés en sections correspondant chacune à une ligne ou une étape de la résolution du problème du chapitre.

On aurait pu faire l'inverse. Je crois même qu'il est plus important de parcourir, dans l'ordre, les étapes de la démarche de résolution de problème que de distinguer les quatre problématiques. Celles-ci présentent cependant l'avantage de reconnaître le point de vue d'acteurs collectifs qui ont tendance à inscrire leur discours chacun dans l'une des colonnes de ce tableau.

L'origine

Ce texte résulte d'un remaniement profond de celui qui a été présenté à une première rencontre du chantier « éducation » de l'Alliance pour un monde responsable et solidaire, à Rixensart, en avril 1997.

En ce qui concerne la forme, les catégories proposées ici comme têtes de colonnes ont été clairement évoquées à la fin de cette rencontre. Par contre, les organisateurs avaient proposé aux participants de structurer leurs témoignages selon des catégories – défis, valeurs, ressources, stratégies – qui sont différentes de nos têtes de ligne.

Quant au contenu, cette présentation de la situation en Belgique francophone n'engage que ma responsabilité. Elle est cependant le produit de dix ans de réflexion collective, au

sein d'une association d'enseignants qui se sentent « responsables » de la qualité de l'éducation et « solidaires » avec les couches défavorisées de la population : la Confédération générale des enseignants. Ce texte s'inspire, entre autres, du manifeste de ce mouvement pédagogique.

Les perspectives

Ce texte est maintenant diffusé au sein du chantier « éducation » de l'Alliance pour un monde responsable et solidaire. Ceci dans le but de susciter la rédaction de diagnostics comparables, pour d'autres pays, et en proposant, comme objectif de ce chantier à l'échéance 2000, d'appliquer une telle grille d'analyse aux problèmes de l'éducation dans le monde.

La simple description du développement de l'éducation que l'on peut souhaiter voir se répandre dans le monde est une tâche que l'Unesco réalise fort bien. Par contre, son statut d'institution intergouvernementale ne lui permet pas d'être très précise dans le diagnostic des obstacles à une application large de ses propres recommandations. Pour être utile au progrès de l'homme, le chantier « éducation » devrait faire ce que l'Unesco ne peut pas : diagnostiquer les obstacles et proposer des stratégies pour les vaincre.

Quant aux étapes d'une démarche de résolution de problème (les lignes du tableau commenté ici), elles ont été adoptées par le groupe de pilotage des États généraux de l'écologie politique. Celui-ci les propose, dans une version à peine différente, aux animateurs des différents forums, pour présenter les conclusions de chacun d'eux sous une forme qui devrait permettre à ceux qui en feront une synthèse de ne pas verser dans l'arbitraire.

1. Répartition

1.1. Enjeu : réduire l'exclusion sociale par le partage de l'emploi

Le chômage, plus important en Europe occidentale qu'au Japon et en Amérique du Nord, est le premier souci de l'opinion publique en Belgique. Le projet de partager l'emploi gagne en popularité : c'est devenu une priorité pour les syndicats.

Le partage de l'emploi demande à la fois une volonté des travailleurs de lui sacrifier – temporairement – une part de leur salaire individuel et des capacités d'organisation dans les entreprises et les services publics pour intégrer des travailleurs moins qualifiés.

De plus, et en attendant que ce partage de l'emploi porte ses fruits, il faut limiter l'exclusion sociale et en adoucir les effets par une aide sociale adéquate.

Le développement de cette aide sociale, de ces capacités d'organisation et de cette volonté de partage exigent que l'éducation y prépare les travailleurs (voir § 2.1. et 2.2.).

En outre, le système éducatif pourrait contribuer plus directement à réduire les inégalités sociales en adaptant ses contenus et ses méthodes aux cultures des milieux populaires.

1.2. Problèmes

Dans l'ensemble du système éducatif, la répartition des ressources privilégie l'école secondaire et l'université au détriment de l'éducation des adultes, de l'école fondamentale et de l'éducation familiale.

Ce déséquilibre pose un problème de répartition entre couches sociales, un problème d'efficacité et un problème de démocratie.

Problème de répartition sociale : les différentes couches sociales accèdent également à l'école (obligatoire de 6 à 18 ans, fréquentée par la majorité des classes d'âge entre 3 et 20 ans), mais cette école de masse renforce les inégalités sociales en orientant les élèves issus de familles populaires vers une école professionnelle qui débouche massivement sur le chômage.

Que pourrait-on faire d'autre ? D'une part, le sort scolaire et social des individus se joue surtout dans les premières années de la vie, à l'école primaire et même au jardin d'enfants. D'autre part, ceux que l'école a malmenés peuvent trouver une deuxième chance dans une formation continue d'autant plus fructueuse qu'elle prend appui sur une expérience de vie plus riche. Ce sont de bonnes raisons pour donner plus de ressources à l'école fondamentale et à l'éducation des adultes. À leur intersection, le dialogue entre parents et école, ainsi que l'éducation des parents méritent des moyens beaucoup plus importants.

Le problème d'efficacité réside pour une part dans l'économie du temps scolaire : au plus tôt l'élève acquiert certaines capacités fondamentales, au plus il pourra construire, sur cette base, pendant le reste de la scolarité, des compétences plus avancées. C'est une autre raison pour donner des moyens à l'école fondamentale. D'autre part, les adultes en formation, qui ont déjà une expérience professionnelle, peuvent, en partant des problèmes que soulève cette pratique, construire plus sûrement des savoirs utiles. De plus, ils en tirent des exigences quant aux contenus et aux méthodes de formation, qui poussent les formateurs à se perfectionner eux-mêmes, tandis que les enseignants de l'école secondaire ou de l'université sont beaucoup moins stimulés par leurs élèves (voir § 3.2.).

Quant à la démocratie, elle peut trouver une impulsion considérable dans l'éducation populaire ou politique (compréhension de la société et élaboration de projets collectifs par les adultes), que l'on peut distinguer de la formation continue (qui vise surtout le développement de compétences professionnelles). Cette éducation populaire est vivante au sein de nombreuses associations volontaires mais ne touche qu'une fraction trop faible de la population (voir § 4.1.).

En Belgique, les ressources de l'éducation sont réparties dans une proportion approximative de 100 (pour l'école)/10 (pour la formation continue)/1 (pour l'éducation populaire). À ce problème de répartition à l'intérieur du système éducatif s'ajoute un problème de répartition entre l'éducation et d'autres buts.

Le budget de l'éducation, qui, comme la population scolaire, a augmenté considérablement pendant les années 60 et 70, a légèrement diminué depuis dix ans, tandis que la population scolaire continue d'augmenter légèrement. L'éducation est, elle aussi, victime de restrictions budgétaires qui frappent l'ensemble des fonctions publiques et qui résultent de la diminution de l'impôt sur les revenus de capitaux et de l'augmentation de la part de ceux-ci dans le produit social, deux évolutions qui sont l'effet de l'internationalisation du capital et des politiques économiques néolibérales.

1.3. Voies de solution

L'éducation, dans son ensemble, pourrait recevoir une fraction plus importante des ressources de l'ensemble de la

société : c'est ce que l'on appelle le refinancement.

La répartition de ces moyens doit être rééquilibrée en faveur de l'éducation populaire d'abord, de la formation continue ensuite et enfin de l'école fondamentale.

De plus, la sélection sociale que l'école organise peut être atténuée en formalisant l'orientation dans des systèmes de diagnostic et de certification confiées à des institutions spécifiques, séparées de l'école proprement dite. Celle-ci doit se donner pour fonction d'éduquer et de former en s'appuyant sur tout ce que l'enfant a acquis dans sa famille et au contact des médias et en cherchant à compenser les inégalités de cette culture familiale, selon un principe de discrimination positive. Ceci appelle des exigences de méthode (voir § 3.1.)

Des politiques de discrimination positive existent dans ce pays. Mais, dotées de moyens beaucoup trop faibles, elles ne compensent pas une inégalité – en qualité et en quantité – dans la répartition des ressources, qui pénalise les enfants des couches populaires. Ces politiques ont surtout pour effet d'occulter une discrimination qui reste « négative ».

1.4. Obstacles

Obstacle au refinancement de l'éducation, l'internationalisation du capital, qui lui a permis d'échapper à l'impôt, et la position dominante de l'idéologie libérale, qui empêche l'instauration d'une fiscalité forte en Europe occidentale, sont les causes principales de la restriction des budgets publics et du budget de l'éducation en particulier.

Obstacle à l'atténuation de la sélection sociale opérée par l'école, les couches sociales supérieures et moyennes se considèrent comme consommateurs sur un marché de l'éducation plutôt que comme usagers d'un service public d'éducation. Elles mettent en concurrence les établissements scolaires, concurrence favorisée par le système public de financement des écoles. Pour survivre dans cette concurrence, les écoles cherchent à rencontrer les attentes d'un segment de la clientèle. Et celles qui s'adressent aux segments les plus riches trouvent des ressources supplémentaires dans les contributions volontaires des parents. Cette interaction induit une ségrégation sociale à l'intérieur du système scolaire.

Troisième obstacle, différents corporatismes, à l'intérieur

même du système scolaire, s'opposent aux rééquilibrages évoqués ci-dessus, en faveur de l'éducation populaire, de la formation continue et de l'école fondamentale.

1.5. Acteurs

Les syndicats d'enseignants ont mené des grèves longues en 1990 et 1996, contre les restrictions budgétaires qui frappent l'école. Les premières ont suscité la sympathie de la population et ont abouti à une augmentation faible mais non négligeable des salaires des enseignants. Les secondes répondaient au projet gouvernemental de réduire l'emploi de 3 % environ dans les écoles secondaires ; malgré la participation massive des enseignants, elles n'ont pas eu le même succès politique.

Les organisations syndicales interprofessionnelles concrétisent la solidarité. Elles cherchent à étendre cette solidarité des travailleurs aux chômeurs et aux exclus mais ne progressent dans ce sens que trop lentement. Des associations de lutte contre l'exclusion agissent pratiquement pour alléger le sort des plus défavorisés. Elles étendent leurs activités vers la prévention, en s'alliant aux organisations syndicales pour revendiquer le partage de l'emploi. Les unes et les autres dénoncent l'école comme facteur d'inégalité sociale mais ont des difficultés à préciser ce qui devrait changer au sein de cette école.

1.6. Stratégie

L'idéologie néolibérale ne pourra être contrée et une augmentation des impôts – sur le capital en particulier – pour refinancer les services publics ne sera acceptée par l'opinion publique que si ces services multiplient des démonstrations de qualité et d'efficacité. Car le néolibéralisme s'est nourri des frustrations des usagers des services publics.

Gens du peuple victimes de la sélection sociale que l'école accentue ou entrepreneurs confrontés aux manques de compétences des travailleurs, les usagers de l'école ne sont pas disposés à soutenir une augmentation des impôts avant de voir les enseignants travailler plus efficacement.

Pour dépasser les blocages de la société, les syndicats ont besoin de développer un dialogue conflictuel non seulement avec les organisations d'employeurs mais aussi avec d'autres associations qui prennent en charge les intérêts des consom-

mateurs et usagers.

C'est en conclusion de la problématique des méthodes que nous pourrions préciser cette stratégie.

2. Contenu

2.1. Enjeux : gérer les impacts sur l'environnement, améliorer la qualité

Le respect des équilibres naturels et la conservation du patrimoine historique sont devenus un critère essentiel de la qualité de la production et des produits.

La satisfaction des consommateurs de biens et des usagers de services reste cependant le premier critère de cette qualité.

C'est pour rester compétitives que les entreprises veulent rencontrer cette demande de qualité des consommateurs.

Pour les services publics, les enjeux de la qualité sont plus complexes :

- * les usagers de services deviennent plus exigeants quant à leur qualité et opposent cette exigence aux pouvoirs publics qui organisent ces services,

- * la gestion des équilibres écologiques échoit à des services publics qui la mettent en œuvre directement ou qui encadrent les entreprises dans le respect de normes nouvelles,

- * l'emploi, souci primordial des citoyens et des pouvoirs publics (voir § 1.1.) passe non seulement par le partage du travail mais aussi par la compétitivité des entreprises, et celle-ci peut être stimulée par l'offre de services publics spécifiques et de services éducatifs en particulier,

- * l'efficacité de l'ensemble des services publics influence cette compétitivité des entreprises, tandis que, par l'impôt qu'elles payent, celles-ci contribuent à alimenter les budgets des services publics,

- * les services publics ne bénéficient pas, comme les entreprises, de l'aiguillon de la concurrence pour améliorer leur qualité et doivent donc assurer celle-ci au travers de procédures d'évaluation démocratique qui se cherchent encore mais dont on sait qu'elles font appel à une culture démocratique qui devrait être plus développée parmi l'ensemble des citoyens.

Ces exigences de qualité s'adressent non seulement à

l'organisation des institutions privées et publiques mais aussi aux capacités ou compétences des travailleurs, ainsi qu'à leur sens des responsabilités, et donc au système éducatif.

De plus, et comme nous l'avons déjà noté (voir § 1.1), des compétences largement partagées en organisation du travail sont nécessaires aussi pour intégrer dans les organisations concrètes ceux qui restent jusqu'à présent sans emploi et dont les capacités sont limitées.

Enfin, et comme nous le verrons plus bas (§ 2.5. et 4.5.), la protection des équilibres écologiques et la qualité – celle des services publics en particulier – demandent non seulement l'implication des travailleurs mais aussi celle de nombreux militants au sein d'associations volontaires qui sensibilisent les citoyens et organisent la revendication à l'égard des pouvoirs publics. La compétence, la responsabilité et la disponibilité, en nombre suffisant, de tels militants dépendent du développement de l'éducation populaire et de la qualité de l'éducation politique dans les écoles.

Cette demande de compétences concerne non seulement la problématique du contenu de l'enseignement ou des savoirs à diffuser, mais aussi celle des méthodes pédagogiques (voir § 3.1.).

2.2. Problèmes

Par rapport aux problèmes de la société et aux compétences que leur solution exige des travailleurs, l'utilité des savoirs transmis présente des lacunes considérables.

Le temps d'apprentissage est encombré par des savoirs de distinction : des savoirs qui permettent aux couches dominantes de se distinguer des couches populaires.

Il faut préciser que le critère d'utilité des savoirs ne correspond pas aux demandes des employeurs. Ceux-ci ont souvent une conception trop étroite de l'utilité tout en étant sensibles à la distinction.

La séparation entre savoirs utiles et savoirs de distinction ne passe pas entre les disciplines scolaires mais à l'intérieur de la plupart d'entre elles.

2.3. Voies de solution

La compétence technique des travailleurs peut se construire dans la formation permanente plus efficacement qu'à l'école et le discernement politique des citoyens

demande surtout un développement de l'éducation populaire, car des apprenants qui ont l'expérience d'une activité professionnelle ou militante sont souvent plus exigeants que ne peuvent l'être de jeunes élèves à l'égard des enseignants quant à l'utilité des savoirs (voir § 1.2.).

Mais, au-delà de cette opportunité pour un rééquilibrage grossier en faveur des savoirs utiles, ceux-ci demandent à être définis au travers d'un débat systématique démultiplié dans l'éventail des disciplines, débat des professionnels de la formation et de l'éducation avec les employeurs qui sont les usagers indirects de la formation ainsi qu'avec les milieux associatifs qui sont les usagers indirects de l'éducation.

Sous la pression du mouvement étudiant en particulier, les « assises de l'enseignement » ont constitué un vaste débat pendant l'année 1995. Centré sur les objectifs généraux de l'éducation scolaire, il a abouti à un exposé officiel de ces objectifs. D'autre part, à la demande des employeurs, un réseau de commissions a été institué, qui cherche à formaliser les compétences nécessaires à l'exercice de nombreux métiers et les objectifs particuliers de la formation professionnelle.

2.4. Obstacles

Les savoirs de distinction, qui encombrant le temps scolaire, au détriment des savoirs utiles, remplissent cependant une fonction dans la reproduction des hiérarchies sociales : celles qui se fondent sur l'argent et celles qui prennent appui sur le monopole d'un savoir.

Beaucoup d'enseignants sont méfiants à l'égard d'un débat où des « profanes » viendraient mettre en cause le contenu de disciplines qui sont souvent le support de leur identité sociale. On peut parler de technocratie enseignante pour désigner cette volonté d'imposer à la société la reproduction de savoirs traditionnels et une sélection des individus basée sur leur aptitude à restituer ces savoirs.

Beaucoup de parents d'élèves sont demandeurs de contenus dont ils supposent – souvent à tort – qu'ils correspondent à la demande des employeurs ou aux besoins des étapes ultérieures de la formation. Ces contenus ont servi de support à leur propre succès scolaire ou leur apparaissent comme le garant de l'ascension de leurs enfants dans une hiérarchie sociale qui les écrase mais qu'ils ne mettent pas en

cause.

Dans cette fonction de distinction sociale, le rôle central est passé des lettres aux mathématiques. Ce glissement est secondaire par rapport au fait que cette fonction de distinction continue d'encombrer les programmes de savoirs largement inutiles.

2.5. Acteurs

Où trouver la volonté d'améliorer les contenus de l'éducation sinon chez ses usagers ? Parmi ceux-ci, il faut distinguer :

- * les étudiants et élèves, usagers les plus directs,
- * les parents, soucieux de l'avenir de leurs enfants,
- * les employeurs, privés et publics, usagers indirects les plus évidents,
- * des mouvements sociaux et les associations volontaires qui les animent : ils appuient leur action sur l'état culturel de la population et sont donc, eux aussi, usagers indirects de l'éducation.

Les étudiants de la formation permanente, qui constituent la catégorie probablement la plus sensible à l'exigence d'utilité, n'ont, jusqu'à présent, aucune forme d'expression collective. Les étudiants des écoles supérieures et universités ont fait une grève de plusieurs semaines en 1994, qui a débouché sur l'organisation du débat évoqué plus haut, sur les objectifs de formation.

Les associations de parents reflètent les réticences des couches moyennes, bénéficiaires de la distinction, à l'égard d'une exigence d'utilité trop affirmée. Par contre, la Ligue des familles mène un travail d'éducation populaire large, donne aux parents des outils pour améliorer l'éducation familiale et les rend attentifs à la qualité de l'école. Elle pourrait probablement contribuer à vulgariser une exigence de savoirs utiles.

Les associations multiples qui organisent le mouvement écologiste, les mouvements pour le développement dans le monde et contre l'exclusion sociale ainsi que le mouvement démocratique pratiquent l'éducation populaire. Ils cherchent à introduire à l'école une sensibilisation à leurs finalités respectives. Ils découvrent actuellement l'importance des compétences des travailleurs dans les organisations publiques char-

gées des politiques qu'ils veulent promouvoir. Et ils doivent encore apprendre combien les savoirs utiles à leurs fins sont évincés des programmes par des savoirs de distinction.

2.6. Stratégies

En proposant des voies de solution, nous avons repéré les institutions au sein desquelles on travaille à préciser ce que sont les savoirs utiles.

Il s'agit maintenant d'étendre ce travail des formations professionnelles courtes vers les formations plus longues et vers l'éducation générale, en y impliquant cette multitude d'associations volontaires qui cherchent à promouvoir le respect et la gestion des équilibres écologiques, une intégration sociale égalitaire ou le développement de la démocratie. Ces mouvements sociaux devraient faire valoir leurs propres exigences quant aux capacités des citoyens qu'ils appellent à partager leurs buts et quant aux compétences des travailleurs qui devront mettre ces buts en œuvre.

Cette convergence devrait aboutir à l'énoncé d'objectifs hiérarchisés, dont l'adaptation permanente soit nourrie par un débat démultiplié selon les différentes disciplines, générales ou professionnelles, débats entre les milieux utilisateurs des compétences professionnelles ou des savoirs généraux, les enseignants et les pouvoirs organisateurs des écoles, appelés à organiser l'apprentissage de ces savoirs et compétences, et des pédagogues, appelés à concevoir de nouveaux outils pour les enseignants, outils adaptés à la fois aux objectifs de contenu, aux contraintes de l'apprentissage et aux capacités pédagogiques des enseignants.

3. Méthodes

3.1. Enjeux

Voir, ci-dessus, au chapitre des contenus (§ 2.1.). La qualité de l'éducation et de la formation dépend non seulement de la pertinence des savoirs transmis mais aussi de l'efficacité des apprentissages.

Au chapitre de la répartition, nous avons noté que, pour que l'école cesse de renforcer les inégalités sociales, elle devrait s'appuyer sur ce que l'enfant a acquis dans sa famille, tout en cherchant à compenser les inégalités de cette culture

familiale (§ 1.3.). Ceci aussi exige des méthodes pédagogiques adéquates.

3.2. Problèmes

Les enseignants appliquent encore en majorité le modèle pédagogique traditionnel de la transmission frontale. Le modèle de l'auto-socio-construction, où les apprenants construisent leurs savoirs eux-mêmes et ensemble, au travers de tâtonnements, est maintenant dominant dans les discours, mais il reste peu appliqué.

Le travail pédagogique reste trop individuel : chaque enseignant ou formateur travaille seul face à une classe. Trop peu de temps est consacré à la concertation entre enseignants (nécessaire à l'organisation de projets interdisciplinaires et à la critique mutuelle).

Ces deux défauts sont en même temps des lacunes de la démocratie, dans sa pratique quotidienne, à la base (voir § 4.1.).

Pour organiser les apprentissages, c'est-à-dire l'activité des apprenants, les enseignants manquent souvent de compétences pédagogiques. Pour organiser leur propre travail de façon plus collective, ils manquent de compétences psychosociales.

Ces lacunes sont particulièrement graves à l'école secondaire mais elles concernent aussi la formation permanente, où les formateurs viennent souvent – et c'est heureux – d'une pratique professionnelle autre que l'enseignement.

Dans l'éducation familiale aussi, les parents manquent souvent de savoir-faire éducatif.

3.3. Voies de solution

Pour répondre à ce dernier problème, il faut évidemment développer l'éducation des parents.

Pour l'éducation scolaire, il s'agit de développer la formation des enseignants : formation méthodologique au travail pédagogique et au travail collectif. Cette formation – initiale et continue – doit s'appuyer sur les problèmes qu'ils rencontrent dans leur pratique. Elle doit donc être articulée à la concertation entre enseignants, dans l'établissement, et à différentes formes d'évaluation formative.

3.4. Obstacles

Beaucoup d'enseignants trouvent leur identité dans le contenu de leur enseignement plus que dans sa méthode. Ceci vaut pour les formateurs d'adultes autant que pour les enseignants de l'école secondaire et de l'université. Chez ceux-ci, la négligence, voire le mépris, à l'égard des méthodes pédagogiques est souvent liée au poids des savoirs de distinction dans les contenus de leur discipline (voir § 2.4.).

Quant aux usagers de différentes catégories (voir § 2.5.), qui pourraient manifester leur exigences de qualité en matière de méthodes aussi, ils ignorent encore souvent les critères de la qualité pédagogique. Comblar cette lacune est encore un objectif pour l'éducation populaire.

À ces obstacles particuliers à l'éducation s'en ajoute un autre, qui concerne l'ensemble des services publics : le clientélisme. Celui-ci, quand il régit l'attribution des emplois publics, empêche de confier chaque poste de travail à l'un des plus compétents parmi les travailleurs. Et il décourage ces travailleurs de se perfectionner. Ce clientélisme trouve souvent sa source principale dans les partis politiques qui exercent les pouvoirs publics (voir § 4.4.). De plus, le chômage (voir § 1.1. et 1.4.) pousse les travailleurs à faire allégeance à ces partis pour obtenir un emploi public.

3.5. Acteurs

Le mouvement pédagogique est probablement l'acteur social qui peut le mieux faire progresser la situation sur le terrain des méthodes. Il s'agit d'une petite minorité d'enseignants impliqués dans la qualité de l'école, qui s'est organisée depuis plus de vingt ans dans quelques associations, dont la Confédération générale des enseignants (CGE).

Son activité principale est la formation continue des enseignants et la promotion des méthodes de pédagogie active. Et elle veut lutter contre l'amplification des inégalités sociales par l'école. Elle collabore avec d'autres ONG's (Organisations non gouvernementales) pour développer l'éducation au développement dans le monde et à l'environnement. Progressivement, elle élargit sa réflexion aux conditions organisationnelles et institutionnelles d'un travail pédagogique efficace, facteur d'égalité sociale et de démocratie, ainsi qu'à une critique des savoirs transmis par l'école. Partant de la

problématique des méthodes, sa pratique intègre petit à petit les autres colonnes du tableau que ce texte commente.

Contrairement à ce que son nom pourrait laisser croire, la CGE n'est pas un syndicat d'enseignants. Elle cherche à développer une relation de complémentarité avec les organisations syndicales. Celles-ci reconnaissent difficilement la contradiction entre les intérêts de travailleurs des gens et leurs intérêts de consommateurs ou d'usagers de services. Le mouvement pédagogique rassemble surtout des professionnels de l'éducation qui veulent prendre le point de vue de ses usagers.

3.6. Stratégies : dynamiser requalification et refinancement

L'efficacité pédagogique demande qu'enseigner devienne un métier collectif. Que les enseignants cessent de ne travailler qu'individuellement, chacun devant sa classe. Qu'ils élaborent en équipe des séquences d'apprentissage communes à différentes disciplines. Qu'ils partagent leurs expériences et se forment à d'autres méthodes.

Il faut du temps pour ce travail collectif de concertation et de formation. D'où peut-il venir ? Des enseignants ou du gouvernement ? Les enseignants refusent de travailler plus. Et ils ont raison dans un contexte où la gravité du chômage suggère de partager l'emploi en réduisant le temps de travail. Le gouvernement pourrait réduire le temps passé par chaque enseignant avec ses élèves, en recrutant des enseignants en plus, donc en augmentant le budget de l'éducation. Mais il le refuse et pour deux raisons. D'une part l'idéologie libérale et la mobilité accrue des capitaux tendent à réduire les ressources fiscales et les budgets publics. D'autre part, les usagers des services publics, devenus plus exigeants quant à la qualité, sont déçus par l'école en particulier et ne sont pas disposés à soutenir une augmentation des impôts avant de voir les enseignants travailler plus efficacement.

On peut sortir de cette impasse en considérant que les enseignants consacrent une fraction importante de leur temps de travail, en dehors des classes, à un travail individuel – non compté – de préparation des cours et de correction d'exercices et d'examens.

Le temps de travail collectif – que l'on compterait – peut être pris en partie sur le temps de travail individuel hors classes (donc hors horaire) et en partie par réduction du

temps en classe (donc de l'horaire), ceci en augmentant l'emploi et le budget.

Enjeux généraux	Répartition école-reste de la société		entre couches sociales	Contenu ou savoirs	Méthodes pédagogiques	Institutions
Problèmes						
Voies de solution						
Obstacles						
Acteurs et ressources						
Stratégie						

Dans quelles proportions ? C'est à négocier entre le gouvernement et les syndicats d'enseignants. Comment croire que les enseignants puissent être plus efficaces en consacrant moins de temps à travailler seuls, pour préparer leurs cours et corriger les travaux des élèves ? Le mouvement pédagogique pourrait montrer aux enseignants et aux différents usagers de l'école que c'est possible. Il jouerait ainsi un rôle de catalyseur dans la négociation entre pouvoirs publics et syndicats d'enseignants.

Ce faisant, il impulserait une dynamique où la requalification de l'enseignement (et de l'action publique en général) et son refinancement se légitimeraient mutuellement aux yeux des usagers d'une part et d'autre part à ceux des travailleurs de l'école (et des services publics), réduisant ainsi l'emprise de l'idéologie néo-libérale.

4. Institutions

4.1. Enjeu : Développer la démocratie

Au chapitre des contenus, nous avons proposé une stratégie (§ 2.6.) où de multiples associations de défense de l'environnement et de lutte contre l'exclusion intégreraient dans leurs revendications la promotion des savoirs utiles en participant à l'application et à une définition plus précise de ce critère d'utilité au sein de commissions destinées à définir les objectifs d'apprentissage dans la plupart des disciplines et à différents niveaux d'enseignement.

Au chapitre des méthodes, une autre stratégie est proposée (§ 3.6.), qui concerne aussi la répartition. Pour étendre le temps consacré au travail collectif des enseignants, une négociation se nouerait entre le Gouvernement, qui augmenterait le budget pour engager plus d'enseignants, et les syn-

dicats d'enseignants qui accepteraient une augmentation du temps passé dans l'école, apportant ainsi à l'opinion publique un signe crédible de l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

De telles évolutions demandent à être soutenues par un contexte où la démocratie se développe dans tous ses aspects. Plus généralement, la démocratie est un moyen primordial pour réduire l'exclusion sociale et pour développer la qualité, en particulier pour requalifier l'action publique.

C'est aussi un but en soi.

La place de la démocratie parmi les contenus d'apprentissage est liée à l'application du modèle pédagogique de l'auto-socio-construction et à l'éducation politique des enseignants eux-mêmes (voir § 3.2.).

4.2. Problèmes

a. L'éducation populaire est vivante au sein de nombreuses associations volontaires mais ne touche qu'une faible fraction de la population.

Pour que plus de gens puissent participer activement à la décision politique, les débats doivent être plus clairs, ce qui demande que ceux qui y prennent la parole comprennent mieux les phénomènes sociaux. De plus, les phénomènes politiques devraient être mieux compris pour développer les procédures de la démocratie. Cette compréhension de la société souffre d'un sous-développement de la recherche en sciences sociales, celles-ci étant fragmentées entre disciplines, entre paradigmes en conflit au sein des disciplines et entre traditions nationales.

b. À l'école, l'apprentissage de la démocratie par sa pratique (démocratie directe dans la classe et démocratie représentative dans l'école) est encore l'exception.

17. Chanteur, compositeur et comédien. Membre du comité de pilotage des états généraux de l'écologie politique.

Dans les structures d'organisation de l'école, le développement de la démocratie est freiné à la fois par une bureaucratie autoritaire et clientéliste et par une concurrence entre établissements (voir § 4.4.).

En Belgique, et schématiquement, les écoles sont partagées entre deux « réseaux » : l'un est purement public, l'autre est issu de l'église catholique, mais reçoit de l'État, pour payer ses enseignants, une subvention publique égale, par élève, au budget de l'école publique. D'où un mélange d'arbitraire clientéliste et de rigidités administratives dans la gestion des carrières des enseignants. D'où aussi une concurrence entre écoles pour attirer les élèves, qui ne favorise pas l'implication des parents et des enseignants dans une démocratie locale sur les établissements.

4.3. Voies de solution : dynamiser implication et démocratie

– Développer l'évaluation des politiques publiques

L'éducation populaire et la recherche en sciences sociales demandent d'une part que la répartition des ressources soit rééquilibrée en leur faveur (voir § 1.3.) et d'autre part d'être orientées vers la résolution des problèmes de la société.

L'évaluation démocratique des politiques publiques peut fournir des enjeux mobilisateurs pour l'éducation populaire et des objectifs concrets pour la recherche en sciences sociales. Au travers de l'évaluation des politiques, les sciences sociales peuvent affiner les contenus de l'éducation populaire et celle-ci peut donner des exigences de lisibilité aux résultats de la recherche.

– Construire une démocratie étagée dans l'école

Les étudiants attendent de l'école non seulement de pouvoir y acquérir des savoirs utiles – pour leur emploi et pour la société – mais aussi de pouvoir y exercer, ici et maintenant, un pouvoir démocratique. Cette démocratie dans la classe est d'ailleurs nécessaire à une autoconstruction des savoirs où le débat entre apprenants est indispensable (voir § 3.2.).

Le pouvoir sur l'activité en classe demandé par les étudiants doit être cédé par les enseignants. Ceux-ci accepteront de céder une part de leur pouvoir individuel dans la

classe d'autant plus facilement qu'ils pourront exercer, dans l'école, un pouvoir collectif plus large. Cette démocratie pour les enseignants dans l'école est d'ailleurs nécessaire à leur implication dans un travail pédagogique plus collectif et plus efficace (voir § 3.2.).

Ce pouvoir sur l'organisation de l'école devra, à son tour, être cédé par les « pouvoirs organisateurs », pouvoirs publics ou, dans le cas des écoles catholiques, pouvoirs de nature privée. Ces instances de décision accepteront de restreindre leur pouvoir sur l'organisation du travail d'autant plus facilement qu'elles seront elles-mêmes constituées plus démocratiquement et qu'elles s'intégreront dans un ensemble de procédures de décision publique dont l'objet principal deviendrait la définition d'objectifs d'apprentissage plus utiles à la société et plus réalistes par rapport aux capacités d'apprentissage des élèves et aux capacités pédagogiques des enseignants (voir § 2.6.).

4.4. Obstacles

Le clientélisme dans l'attribution des emplois d'enseignant et de directeur d'école, qui freine la mise en pratique de méthodes pédagogiques efficaces (voir § 3.4.), s'opposera aussi au glissement des pouvoirs que l'on vient d'évoquer et, plus généralement, au développement de la démocratie.

En Belgique, ce clientélisme est le fait des « piliers ». Il s'agit de réseaux d'associations qui distribuent des services (éducation et soins de santé surtout) à une partie de la population qui s'identifie à une idéologie politique ou philosophico-religieuse. Au centre de chacun de ces piliers se trouve un parti politique : parti socialiste, parti social-chrétien ou parti libéral. Ces piliers puisent leur force dans la distribution clientéliste de ces services et surtout de l'emploi dans ces associations, ainsi qu'au sein même des services publics qu'ils contrôlent.

Ce partage entre piliers concerne aussi l'école, où il prend la forme de la coexistence d'un réseau d'écoles publiques, point d'appui du pilier socialiste et laïque, et d'un réseau d'écoles catholiques subventionnées. Dans le domaine de l'éducation populaire, les maigres subventions publiques sont largement partagées entre les associations affiliées au pilier socialiste et celles qui sont contrôlées par le parti social-chrétien et l'église catholique.

4.5. Acteurs

Après deux décennies d'égoïsme néolibéral et à la suite d'un demi-siècle de confiance irresponsable à l'égard de l'État protecteur, une remontée des valeurs de solidarité et de responsabilité individuelle au sein de la société belge s'est manifestée en 1996 par une manifestation inédite. Il s'agit d'une mobilisation spontanée contre l'inefficacité des appareils étatiques de la police et de la justice face à des crimes de sang dont les victimes sont des enfants. Des signes encore incertains permettent d'espérer que ce refus d'une certaine inefficacité s'étende à d'autres fonctions publiques.

Qui peut mettre en œuvre les voies de solution suggérées plus haut (§ 1.3., 2.3., 3.3., 4.3.) ? Sans doute, différents pouvoirs publics. Mais qui va relayer auprès d'eux ces propositions, en les précisant ?

Cette fonction programmatique, longtemps remplie par les partis politiques, puis par les organisations syndicales, tend maintenant à être reprise par une multitude d'associations volontaires spécialisées, dont chacune connaît bien son terrain.

Dans le domaine de l'éducation, le mouvement pédagogique, qui reste très minoritaire parmi les enseignants, a cependant influencé le cours des choses. Il peut constituer une ressource importante pour les évolutions futures s'il parvient à renforcer ses alliances avec les associations qui cherchent à résoudre d'autres problèmes de la société.

4.6. Stratégie

La perspective, évoquée au chapitre des voies de solution, d'un triple glissement des pouvoirs vers des collectifs plus démocratiques laissera sceptique beaucoup de ceux qui devraient participer à ces échanges de pouvoirs. Le mouvement pédagogique pourrait leur montrer la faisabilité de ces

18. Ancien secrétaire général de la FGIB (Fédération générale du travail de Belgique - syndicat socialiste).

innovations sociales. Il pourrait catalyser l'interaction des acteurs collectifs, ici comme pour la négociation de l'échange entre la requalification de l'école et son refinancement (§ 3.6.). Pour ce faire, il devrait élargir ses capacités d'intervention, en mobilisant les compétences et la responsabilité de militants plus nombreux.

Par ailleurs, l'évaluation des politiques publiques, déjà proposée comme voie de solution (§ 4.3.) pour le développement de l'éducation populaire, constitue un élément de stratégie important, car elle permet de renforcer et de qualifier les acteurs que sont les multiples associations volontaires déjà engagées dans la critique de politiques sectorielles concrètes.

À l'intersection de ces deux domaines, éducation populaire et gestion des écoles, l'évaluation de la politique éducative elle-même pourrait être le nœud gordien du développement de la démocratie et, plus largement, du progrès de la société.

Au lecteur qui m'a suivi dans ce survol des problématiques de l'éducation, je voudrais, pour conclure, proposer une activité. Celui qui n'est ni de Wallonie ni de Bruxelles, pourrait appliquer le canevas proposé ici à la situation d'un pays qu'il connaît bien (en s'aidant de la « grille à remplir »). Celui qui est étranger au monde de l'éducation pourrait l'appliquer à un autre secteur de la société. Et celui qui connaît bien l'éducation en Belgique francophone pourrait reconstruire le commentaire de notre tableau en le déroulant ligne par ligne et non plus par colonnes. Il mettra au centre de l'argumentation les idées concrétisées ci-dessus par des renvois d'une colonne à l'autre. Cet exercice peut l'aider à intégrer les stratégies proposées, avant de s'engager dans leur mise en œuvre.

Annexe : Arguments pour
les catégories qui structurent ce diagnostic

Dans le texte principal, on montre, sur l'exemple de la Belgique francophone, comment utiliser les catégories proposées en tête des lignes et des colonnes du tableau. Dans cette annexe, on argumentera le choix de ces catégories.

On se limitera aux têtes de lignes car les têtes de colonnes soulèvent peu d'objections. C'est, en effet, une démarche fréquente de distinguer les problèmes de répartition des ressources, de contenu d'apprentissages, de méthodes pédago-

giques et d'institutions éducatives.

Je préfère, pour ma part, la suite des étapes suivantes :

- * repérer le problème,
- * comprendre les phénomènes,
- * imaginer des solutions et en choisir une,
- * organiser l'action.

Cette séquence se trouve deux fois de suite dans les lignes du tableau.

La première fois, on reste dans les généralités :

* il faut d'abord « repérer le problème », en confrontant la réalité avec nos valeurs, ce qui conduit à définir des enjeux généraux,

* « comprendre les phénomènes » qui résistent à la réalisation de ces enjeux conduit à repérer des problèmes beaucoup plus précis,

* « imaginer des solutions et en choisir une » : quand le problème est complexe, il faut être plus modeste et se contenter de proposer des voies de solution,

* « organiser l'action », quatrième étape, c'est faire face à d'autres phénomènes ; d'où de nouveaux problèmes, traités dans la deuxième séquence, pour laquelle on passera par les mêmes étapes.

« Repérer le problème », dans cette seconde séquence, consiste à parcourir la première suite de trois étapes.

« Comprendre les phénomènes » : il faut se résoudre à ne le faire qu'en partie, car l'état des sciences sociales permet rarement de tout comprendre. Ainsi, la compréhension des phénomènes se limitera souvent à repérer des obstacles à la mise en œuvre des solutions envisagées, obstacles souvent multiples, et à juger de leur importance relative.

« Imaginer des solutions et en choisir une » : face à un problème complexe, l'imagination d'un individu ou d'un petit groupe est pauvre, surtout si lui-même ne vit pas le problème. Et son choix aura encore moins de légitimité. Il faut donc se limiter ici à repérer des acteurs collectifs qui, eux, pourront imaginer des solutions et proposer celles qu'ils préférèrent dans un débat politique préalable à la décision publique.

« Organiser l'action » : les acteurs se laissent rarement organiser de façon précise. On ne peut attendre d'eux qu'une

alliance relativement floue : des actions dont la convergence dépend moins d'une organisation politique et juridique intégrée que d'une idéologie commune. Dans l'énoncé de celle-ci, on se contentera de proposer une stratégie susceptible de favoriser l'alliance d'acteurs pertinents.

D'où l'enchaînement des deux séquences, adapté aux problèmes sociaux complexes, qui comporte six étapes :

- * reconnaître des valeurs et des enjeux,
- * énoncer les problèmes,
- * définir des voies de solution,
- * repérer les obstacles ou les ennemis,
- * repérer les acteurs ou les alliés et les ressources,
- * proposer une stratégie.

Diagnostic du système éducatif
Grille à remplir

II

Construire la citoyenneté

POUR UNE ÉCOLE CITOYENNE

Claude Semal¹⁷

Il y a vingt-cinq ans, à la fin de mes humanités, je me suis littéralement enfui de l'école. Je crois ne m'être jamais autant emmerdé de ma vie qu'en rhéto – au point que l'année suivante, je me souviens avoir vécu mes huit heures de machine et mes trois heures de cours du soir de dessin comme une véritable délivrance. Je n'étais même pas mauvais élève. Simplement, je ne voyais pas ce que je foutais là, ni en quoi les matières qui m'étaient enseignées pouvaient m'être d'une quelconque utilité pour ma vie future.

Et pourtant, toutes les activités autour desquelles j'ai par la suite organisé mon existence – le dessin, l'écriture, le théâtre, la poésie, la politique – c'est à l'école que je les ai pour la première fois rencontrées.

C'est là que j'ai milité pour la première fois, dans les comités « Boîtes » et « Vietnam ». Là que j'ai organisé ma première grève avec occupation – la première et la dernière d'ailleurs pour être franc. Là que j'ai été élu délégué de classe après avoir, en 1971, participé à la création des premiers comités d'élèves. À quinze ans, j'y ai dessiné ma première affiche. C'est là enfin que j'ai pour la première fois joué dans un spectacle.

D'où vient alors le malaise ? Disons que j'étais plus doué

19. Travaille à la Ligue des Familles (Association pluraliste de défense des intérêts des familles).

pour le « para » que pour le « scolaire ». L'école m'intéressait comme lieu de vie, pas comme lieu de savoir. Quand par miracle j'y faisais des étincelles, c'est qu'une relation plus personnelle s'était nouée avec un prof. En seconde, l'année de la poésie, je suis ainsi devenu second en français (et si Madame Adler, alors prof intérimaire, est encore sur cette planète, je la salue ici avec affection). L'année suivante, avec le prof titulaire qui ânonnait ses fiches (et qui n'est certainement plus là pour les apprendre par cœur) je suis redevenu, dans la même matière, bon avant-dernier.

Pendant huit ans, j'ai ensuite pratiqué le journalisme sans jamais l'avoir appris. En quinze ans, j'ai bien désespéré quelques profs de chant, mais cela ne fit pas vraiment un apprentissage. J'ai ensuite, avec enthousiasme et candeur, suivi une dizaine de stages autour des métiers du spectacle.

Sur le tard, à trente-cinq ans, j'ai suivi pendant deux ans une formation d'acteur. Et depuis quatre ans, j'enseigne l'interprétation aux Ateliers Chanson de Bruxelles.

Avant d'esquisser rapidement ici quelques grands principes sur un sujet que je connais donc fort peu et de fort loin, j'ai voulu parler ici à la première personne. Témoigner d'un parcours atypique qui, je m'en suis rendu compte en l'écrivant, allait du cancre au prof. Est-ce utile ? Vous en jugerez. Mais ce vécu éclaire au moins ce que je vais essayer de dire à présent.

À quoi sert l'école ? C'est une excellente question, je vous remercie de me l'avoir posée. L'école participe je crois à notre formation de trois façons : comme futurs producteurs (apprentissage de techniques et de savoirs), comme apprentis-citoyens (compréhension de la société et du monde – mais la vie dans l'institution scolaire est sans doute en elle-même formative) et comme êtres physiques et sensibles (activités intellectuelles, sportives et artistiques).

Restrictions budgétaires aidant, c'est la première de ces fonctions qu'on a, me semble-t-il, voulu radicalement privilégier au détriment des deux autres. Comme si face à la montée du chômage, il fallait resserrer l'enseignement autour de la seule vie professionnelle.

Il y a quelque chose de désespérant à toujours voir le pouvoir politique faire exactement l'inverse de ce qui vous semble fondamentalement nécessaire. Car le « travail productif » – comme les intellectuels et l'opinion commencent à

l'intérioriser – est une valeur en voie de raréfaction. Et c'est précisément comme « citoyens » et comme « êtres sensibles et communicants » que nous aurons sans doute, dans vingt ou trente ans, à développer l'essentiel de nos activités.

En outre, dans le contenu même des matières qui sont enseignées, tout se passe comme si, depuis un siècle, rien d'intéressant n'avait été inventé par le génie humain.

De la technique, oui : quelques ordinateurs, un laboratoire de langues. Mais les idées ? Où trouve-t-on place, dans l'enseignement secondaire, pour parler de l'économie ? de l'écologie ? de la psychologie ? de la philosophie ? de l'histoire des religions ? de l'histoire politique ? de la sexualité ? de la psychanalyse ? de la naissance de l'univers ? de l'ethnologie ? du rapport entre les parents et les enfants ? des camps de concentration ? du chômage ? du racisme ? du rapport à la mort ? des échanges Nord-Sud ? des films qui sortent et qu'on peut voir ?

Pas intéressant, tout cela ? Moins légitime qu'une équation du troisième degré, que le tableau de Mendeleïev ou qu'une version latine de la « Guerre des Gaules » ?

Non seulement on a sabré dans toutes les matières qui développaient l'expressivité et la créativité, mais on n'a rien fait non plus pour nous faire découvrir toutes ces nouvelles pistes de connaissance. L'école est enfin devenue un des seuls lieux où des élèves de cultures et d'origines différentes – quand il ne sont pas déjà tous parqués dans des écoles-ghetto – peuvent se rencontrer et apprendre à se connaître. N'y aurait-il pas là aussi matière à partager un enseignement ? Et si l'école a de plus en plus ce rôle « d'intégration » à jouer, les élèves d'origine étrangère ou populaire ne seraient-ils pas mieux disposés vis-à-vis de l'institution scolaire si cette dernière s'intéressait un peu plus à leur histoire, leur culture, leur vécu ?

Or, – faut-il vraiment le préciser ici ? – comment ces tâches anciennes et nouvelles pourraient-elles être réalisées avec un budget de l'enseignement bloqué et des suppressions d'emploi comme seul principe pédagogique apparent ?

Face à l'école du passé, il nous faut donc inventer une école citoyenne – celle qui nous permettra de mieux comprendre le monde dans lequel nous vivons aujourd'hui et d'activement préparer celui dans lequel nous vivrons demain (je me demande parfois qui parle ici ? l'ex-cancro, le présent

artiste-imitateur ou le futur sous-secrétaire d'état faisant fonction ? Je plaisante...).

Allez, une dernière petite question pour la route : pourquoi toutes les activités scolaires sont-elles basées sur la concurrence et si peu sur la solidarité ? Je ramasse les copies dans quarante minutes, et on ne parle pas à son voisin !

LA SOLIDARITÉ EST LA BASE DE LA DÉMOCRATIE PARTICIPATIVE

Jacques Yerna¹⁸

Remarque préliminaire

Je me suis limité, dans la note qui suit, à tenter de « pointer certaines évolutions, mutations de la société » et d'en « déterminer les enjeux sous-jacents ». Je l'ai fait en fonction de ce qui constitue, à mes yeux, les principes de base de la démocratie : la citoyenneté et la solidarité. N'ayant pas été mêlé directement, dans ma vie militante, aux « instances éducatives » et aux « métiers de l'éducation », j'ai signalé lors d'un premier contact avec les organisateurs qu'il me serait impossible de répondre valablement aux questions qui s'y rapportent.

Angle d'attaque

La classe ouvrière franchit, dès décembre 1944, avant même la fin de la guerre, un pas considéré alors comme décisif dans la conquête d'une de ses libertés essentielles : la réalisation, par voie légale, d'un système généralisé d'assurance sociale. Grâce au consensus social-démocrate de l'époque, un compromis était intervenu dont le but était d'éviter le retour de la misère sociale et du chômage des années 30. Ce système, bâti sur la croissance économique, a bien fonctionné tant que cette dernière a été suffisante pour compenser les effets négatifs sur l'emploi de la progression de la productivité. Le social portait alors l'économique.

Le système s'est ébranlé à la fin des années 60. Les signes d'effritement du modèle social-démocrate (inconvertibilité du dollar, spéculation et emballement du prix des matières pre-

mières, spéculations monétaires...) se présentent sans qu'on n'en prenne vraiment conscience vu leur complexité et l'incompétence du monde politique et syndical. L'économie est désormais prioritaire par rapport au politique et au social, tandis que, sous l'influence du libéralisme, l'État, progressivement dépourvu de ses moyens financiers, en est réduit à sou-

Scénario n° 1 : l'intégration	Scénario n° 2 : le changement
<p>Je crois que le monde est une jungle où seuls les forts survivent. Je décide de donner à mon enfant tout ce qu'il faut pour se battre et être vainqueur : des griffes, des savoirs pointus, la volonté d'être le plus fort et la rage d'écraser les autres.</p>	<p>Je veux que le monde change : moins de pauvreté, d'injustice, de faim et de guerre. Je décide de donner à mon enfant ce qu'il faut pour qu'il sache travailler avec les autres à la construction d'un monde meilleur : des émotions et des opinions, la volonté de</p>

tenir la compétitivité des entreprises au détriment de l'aide à apporter aux citoyens frappés par le chômage, la pauvreté, la précarité..

L'idéologie social-démocrate dominante reste cependant figée dans les schémas traditionnels de la recherche du plein emploi et de la réduction des inégalités par une sécurité sociale basée sur le travail. Endormis par l'illusion de la croissance économique, on perçoit sans doute les évolutions en cours (technologies nouvelles, mondialisation..) mais on est incapable d'imaginer les solutions appropriées.

Enjeux

La citoyenneté et la solidarité, principes de base de la démocratie, sont désormais menacés : la citoyenneté dans la mesure où elle repose encore essentiellement sur le « travail-emploi », la solidarité dans la mesure où la multiplication des exclusions favorise l'égoïsme. L'enjeu principal est dès lors de

substituer au système de sécurité sociale un nouveau type d'insertion sociale.

Cet enjeu est d'autant plus important que les exclusions vont se multiplier en raison des mutations en cours. Il s'agit plus particulièrement des pertes d'emplois liées à la mondialisation de l'économie, des ruptures dans le domaine familial (éclatement des couples, familles monoparentales...), du vieillissement démographique, etc. Parallèlement, les égoïsmes se développeront d'autant plus que les grandes concentrations industrielles, en voie de réduction, ne jouent plus le rôle de contrepoids illustré par l'histoire ouvrière lors des grandes luttes passées.

La stratégie face aux défis nouveaux

Il importe de réfléchir aujourd'hui à la stratégie à mettre en œuvre pour que la société puisse combattre efficacement les effets pervers – politiques, sociaux et culturels – des mutations économiques en cours.

La solidarité

Si pour nous la solidarité constitue une des bases de la démocratie, il s'agit de préciser de quelle solidarité il s'agit : non pas celle qui se construit entre les privilégiés du système mais celle qui se construit, au jour le jour, dans un esprit de justice sociale pour tous. Les vecteurs les plus importants de cette solidarité sont les partis politiques progressistes, les services publics et les associations. Ces acteurs font partie de ce qu'on appelle la démocratie représentative et la démocratie participative, la démocratie réelle vivant de la complémentarité des pratiques de représentation et de participation. Une stratégie doit donc se définir en fonction des rôles respectifs des acteurs concernés et de la collaboration qui peut s'établir entre eux.

Le rôle des associations

Parmi les acteurs en présence, nous attachons une importance particulière aux associations. Il faut distinguer parmi

celles-ci les vieilles associations (syndicats, mutuelles...) fortement institutionnalisées, et les associations plus récentes, beaucoup plus spontanées dans leurs réactions.

Les syndicats sont confrontés à de multiples défis : perte du monopole dans la revendication sociale, éclatement de la classe ouvrière, mutations institutionnelles (régionalisation et internationalisation), etc. Quant à l'ensemble de la vie associative en Belgique, on a pu dire qu'elle était une sorte de poumon vert pour la démocratie :

- * par sa fonction critique externe des grandes directions imprimées à la société sur tous les aspects vitaux déterminant le destin des citoyens (formation, santé, justice, environnement) ;

- * par sa fonction d'innovation, de recherche, de création culturelle, voire dans certains cas de suppléance face aux insuffisances des services publics.

L'autonomie

Pour jouer leur rôle, les associations ont un besoin fondamental d'autonomie. Elles sont malheureusement confrontées à un double défi : celui du volontariat qui leur est indispensable surtout lors de leur création, et celui de l'existence des piliers, socialiste et chrétiens, sur lesquels est bâtie notre société belge.

En ce qui concerne le volontariat, des critiques ont été émises : la critique laïque qui en dénonce l'origine caritative, la critique marxiste qui y voit une occultation idéologique des rapports de production et la critique syndicale, plus importante, qui voit dans la non-rémunération un facteur de déstabilisation de l'emploi et de compression pour la rémunération

20. Ancien président de la Fédération des étudiants francophones (FEF) et du Conseil de la jeunesse d'expression française (CJEF), assistant à l'université de Liège.

conventionnelle du travail.

Pour subsister, les associations sont malheureusement obligées de solliciter l'aide financière des pouvoirs publics. Elles sont confrontées ainsi aux difficultés liées au manque de moyens financiers de l'État et, dès lors, aux pratiques de clientélisme politique.

Des missions essentielles

Les mutations intervenues au cours du dernier quart de siècle confrontent le monde associatif à des défis importants compte tenu du rôle d'anticipation qui est le sien dans des domaines où les services publics sont incapables de jouer leur rôle.

Il s'agit entre autres des domaines suivants :

* la lutte contre l'extrême droite et plus particulièrement contre ce qui en fait le lit : les exclusions, la pauvreté, le racisme, la précarisation de l'emploi, etc. ;

* le refinancement des pouvoirs publics, qui suppose une réforme de la fiscalité des sociétés, des personnes et de la propriété (impôt sur la fortune..) ;

* le vieillissement de la population : il faut veiller dès aujourd'hui à ce que la retraite devienne une transition active vers une fin de vie, sans exclusion, en tenant compte qu'il y a désormais deux générations concernées, celle des 60 à 75 ans liée au fait économique et social de la retraite, et celle des 75 ans et plus, confrontée à l'installation progressive du vieillissement biologique et composée surtout de femmes, souvent seules et ne disposant que de faibles revenus. Il s'agit en fait de faire des « vieux » des partenaires et des acteurs du jeu social ;

* la défense de la démocratie dans tous les domaines où elle est menacée. À côté de mouvements comme Amnesty International, les ligues des droits de l'Homme, etc., il y a des mouvements comme le Gerfa ou autres groupes de pression qui défendent des valeurs plus particulières comme le droit de vote des immigrés, etc.

Conclusion

Le débat sur l'associatif devrait être l'occasion de réfléchir aux perspectives actuelles de l'action politique et de l'orientation à prendre en matière d'éducation.

L'objectif essentiel, à mes yeux, est de construire un mouvement social entre les différents acteurs : partis progressistes, syndicats (qui, en dépit de leurs défauts, restent incontournables sur le terrain de l'action sociale) et les associations qui, très actives sur le terrain, sont le lieu idéal d'invention de militance responsable face aux nouveaux défis.

* Ndlr : droits d'inscription (pour l'enseignement supérieur).

I

Construire la jeunesse

LES JEUNES ET LES VALEURS

Danielle Mouraux¹⁹

Une valeur, c'est quoi ?

Une valeur, c'est une idée qui guide votre vie. Pas une idée en l'air, qui passe et s'évanouit. Plutôt une idée fixe, lourde, qui va peser de tout son poids sur nos comportements, nos attitudes, nos sentiments et nos opinions. Bref, une idée qui va modeler notre personnalité tout entière et résumer notre conception de la vie.

Ainsi, la valeur de solidarité va produire des comportements de bienveillance et d'écoute, des attitudes de curiosité, d'ouverture et de tolérance, des sentiments d'appartenance au groupe et de sécurité, des opinions de type démocratique.

Bien que certaines valeurs aient un aspect plus intime et soient plus personnelles (par exemple les valeurs spirituelles), toutes les valeurs sont collectives dans la mesure où elles influencent la manière dont nous vivons avec les autres.

Les valeurs ne s'étalent pas comme la culture, ne se disent pas comme les connaissances, ne se retiennent pas comme des leçons ; elles se vivent au jour le jour et transparaissent dans tous les actes de la vie.

Comment se transmet une valeur ?

Pour transmettre une valeur, un simple discours ne suffit pas : il faut absolument passer à l'action ! La transmission d'une valeur implique l'immersion totale dans un bain de valeur. Un fasciste pourrait enseigner la démocratie, c'est-à-dire donner des informations sur ce mode d'organisation sociale, mais jamais il ne pourra transmettre à ses élèves les

valeurs démocratiques. C'est ici que l'on mesure toute la distance qui sépare « fais ce que je dis » et « fais ce que je fais ».

Dans le jeu des valeurs, il n'y a pas moyen de tricher ou de faire semblant : adhérer à une valeur, la faire sienne, c'est bien plus que le simple attachement intellectuel ou l'accord formel ; c'est une imprégnation totale de ses faits et gestes, de ses pensées et opinions.

La pédagogie, pièce maîtresse de l'éducation

Qui dit transmission de valeurs dit éducation. Qu'elle soit donnée par la famille, l'école, le troisième milieu ou les médias, l'éducation se fait par l'intermédiaire d'une pédagogie et d'un programme, un contenant et un contenu. Une manière de faire avec les enfants et une manière de transmettre.

Et le contenant compte autant que le contenu. En effet, aucune pédagogie n'est neutre ni innocente car elle transmet des valeurs et par conséquent façonne les attitudes, dicte les comportements, régule les sentiments et modèle les opinions. La manière dont les adultes se comportent envers les enfants est donc essentielle dans la transmission des valeurs. Ce comportement sera fait d'un équilibre toujours recherché entre le respect de l'enfant et le désir d'autorité de l'adulte. Les excès sont insupportables d'un côté comme de l'autre : l'excès d'autorité conduit à des drames où les enfants sont niés et détruits moralement voire physiquement. L'excès dans l'autre sens amène des situations de démission totale des éducateurs et de règne absolu de l'enfant.

Tout l'art de l'éducation sera donc de trouver une péda-

gogie équilibrée, qui satisfasse les deux parties et qui permette en même temps de couvrir le programme des savoirs à transmettre.

Les choses changent... les valeurs aussi !

Puisque les valeurs sont intimement liées à la manière de vivre ensemble, il est inévitable que certaines valeurs se perdent et que d'autres apparaissent au fil du temps et de l'évolution des conditions de vie de la famille, de l'école et du troisième milieu.

Or, les bouleversements économiques et sociaux des cinquante dernières années ont profondément transformé famille, école et société.

Dès la fin de la guerre, l'appel massif de main-d'œuvre par les industries et les services a largement ouvert le marché de l'emploi aux femmes. Aujourd'hui, le travail de la femme est devenu pour beaucoup de ménages la seule garantie contre la précarité et la pauvreté.

La nécessité économique de rehausser le niveau général d'instruction a ouvert l'enseignement secondaire à tous les jeunes jusqu'à 18 ans. Aujourd'hui, l'école s'est massifiée et est devenue l'instrument nouveau de la sélection sociale.

Le travail professionnel des femmes les a fait quitter la maison et a rendu plus prégnants les lieux d'accueil des enfants. Aujourd'hui, les crèches se sont multipliées, les écoles maternelles se sont remplies, les écoles ont organisé l'accueil des enfants matin, midi et soir, les mouvements de jeunesse et l'associatif ont fonctionné davantage pendant les congés et les vacances.

Les progrès de la contraception ont fait de la fécondité un

21. Sociologue, chercheur à l'université catholique de Louvain.

22. Économiste, travaille à l'agence de presse sociale Alter-Echos.

geste contrôlable. Aujourd'hui, le nombre d'enfants par famille a diminué.

L'indépendance des femmes, tant financière qu'intellectuelle et personnelle, ainsi que la libération des mœurs, ont transformé le mariage : de contrat d'affaire ou de raison, il est devenu aventure sentimentale où le maintien de l'alliance est essentiellement tributaire de l'entente des partenaires. Aujourd'hui, le nombre de divorces a augmenté.

L'allongement de la durée de la vie a rendu plus rare la fidélité des couples qui hésitent à s'engager à vivre ensemble.. 60 ans et plus ! Aujourd'hui, le nombre de ménages monoparentaux, de remariages et de nouvelles familles a augmenté.

Enfin et surtout : la crise économique qui s'aggrave augmente le chômage et attise la concurrence entre les travailleurs. Aujourd'hui, c'est la loi du plus fort pour trouver et garder un emploi, pour sauvegarder son mode de vie, pour échapper à la pauvreté.

Des familles plus petites et plus fragiles, des familles nouvelles et plus complexes, des femmes moins présentes au foyer, des conditions de vie plus difficiles, une école plus puissante... Tout ceci amène deux changements importants en ce qui concerne les valeurs.

D'abord, la nature des valeurs change : les valeurs individualistes font leur chemin et entrent en concurrence avec les valeurs altruistes ; on recherche son propre épanouissement personnel, souvent lié au plaisir. Certains parlent du retour de l'égoïsme social.

Deuxième changement, la transmission des valeurs collectives devient plus problématique dans les familles où il y a moins de vie collective. Moins de familles parviennent aujourd'hui à vivre et donc à transmettre des valeurs collectives. Par exemple : apprendre à un enfant à partager ses jouets est bien plus difficile si cet enfant est unique dans une famille monoparentale que s'il est le troisième enfant d'une famille biparentale. Ces valeurs collectives sont donc proportionnellement davantage vécues et transmises dans les institutions éducatives où les enfants vivent ensemble, particulièrement l'école.

L'école est essentielle dans l'éducation des enfants. Parce qu'elle est à la fois omniprésente dans la vie des jeunes, prégnante par sa forte influence sur la personnalité et les compétences de chacun, et toute puissante, puisqu'en décernant

les diplômes, elle donne les clés de la position que chacun occupera dans la vie.

Quelles valeurs vit-on à l'école ?

Voyons comment l'école apprend aux enfants à vivre ensemble. Puisque l'école est par excellence le lieu de l'instruction, sa conception de l'apprentissage va déterminer toute sa manière de fonctionner. Cette conception oscille continuellement entre deux pôles, que nous appellerons arrosage et construction.

Nos écoles, de la maternelle à l'université, sont en grande majorité convaincues que les savoirs se transmettent par le discours. C'est ce que nous appelons de manière imagée l'arrosage. Le « maître » qui sait va donc déverser son savoir sur ses élèves qui ne savent pas. Le bon élève sera celui qui répétera sans faute ce que le maître a dit. Cette conception, ici caricaturée, entraîne automatiquement une pédagogie autoritaire puisqu'elle est basée sur la supériorité absolue de l'adulte, détenteur du trésor des savoirs. Appliquée à des classes, cette pédagogie produit inmanquablement des valeurs collectives qui poussent à l'individualisme (chacun pour soi, il est interdit de copier sur son voisin), à la compétition (le meilleur gagne, le pire est exclu) et à la soumission (le maître l'a dit, donc c'est juste et vrai). L'individualisme favorise à son tour les sentiments de solitude et d'abandon ; la compétition compromet chez les perdants l'estime de soi et la confiance en soi ; la soumission entraîne le silence, la déresponsabilisation et la dépendance. Le tout produit ennui, passivité, déplaisir, échec. Le tableau est noir, mais bien réel.

Heureusement, les progrès dans l'observation de l'enfant ainsi qu'une certaine volonté de résistance ont fait émerger une autre conception – que nous nommerons construction – où l'enfant est acteur de son propre apprentissage. C'est lui qui agit, qui construit ses savoirs avec l'aide des adultes et des ses pairs. Dans ces classes-construction, l'enseignant propose aux élèves des situations de vie réelles, des défis judicieusement choisis pour leur permettre de progresser. Placés devant de tels problèmes, les élèves entrent ensemble en recherche : ils se posent des questions, puisent dans leur stock de connaissances, font jouer leur intuition, progressent

par essais et erreurs, pour enfin parvenir à trouver une ou des solutions. Ils se parlent, s'aident, s'encouragent ; l'enseignant donne à l'objet étudié les cent visages de la réalité. Dès qu'une difficulté apparaît, il lance un nouvel éclairage qui profitera à tous les élèves. Dans ces classes, on ne court ni après le programme ni derrière les plus rapides. La solidarité entre au cœur de l'apprentissage par le souci de tous pour la réussite de chacun.

Cette conception de l'apprentissage s'accompagne de valeurs collectives basées sur le respect de chacun (tous capables d'apprendre) et la solidarité (on apprend de, par et pour les autres). Cela autorise et encourage des comportements d'ouverture aux autres, de tolérance, de curiosité et de recherche, ainsi que des attitudes critiques et intelligentes qui visent à comprendre le monde et les autres. Les sentiments d'appartenance au groupe et de soutien sont renforcés, l'expression est libre tant pour les sentiments que pour les opinions. Le mode d'organisation est participatif : chacun a le droit de parler, d'être écouté et de prendre part aux décisions.

Arrosage et construction sont les deux extrêmes caricaturés d'une multitude de positions adoptées concrètement par les écoles. Mais quelle que soit la position choisie, toute école, qu'elle le veuille ou non, qu'elle en soit consciente ou non, socialise les jeunes. Ce rôle de socialisation s'est alourdi pour l'école au cours des années. C'est bien pour cela qu'il nous semble urgent que l'école s'empare enfin de cette mission de manière consciente et volontaire et qu'elle réfléchisse sérieusement aux conséquences de ses pédagogies sur les comportements, les attitudes, les sentiments et les opinions des jeunes. Il est temps que l'école et la famille réfléchissent ensemble à leur rôle capital dans la transmission des valeurs collectives.

À nous de choisir !

Une fois conscients de cette transmission inévitable des valeurs, il reste à décider quelles valeurs nous voulons transmettre aux jeunes. En fait, nous nous situons sur une tension qui oppose deux scénarios extrêmes :

En tant que parents ou éducateurs, nous devons continuellement choisir entre intégration et changement. Que nous le voulions ou non, que nous en soyons conscients ou non, nous cherchons chaque jour l'équilibre acceptable entre ces deux systèmes de valeurs opposés.

À la Ligue des Familles, nous parions aujourd'hui sur un scénario du changement, tout en étant conscients qu'il va à contre-courant de la pensée unique et qu'il nous entraîne dans un mouvement de résistance. Nous sommes persuadés que les valeurs de solidarité du deuxième scénario feront de nos enfants des citoyens plus attentifs à l'intérêt de la collectivité, mais aussi des êtres plus épanouis et plus sûrs d'eux, mieux armés pour vaincre les difficultés de la vie.

Que faire pour que cela change ?

Les instances éducatives, c'est-à-dire tous ceux qui décident de l'éducation, ont le devoir de se poser sérieusement deux questions essentielles :

1. Existons-nous pour aider tous les jeunes à apprendre et à se développer ou bien pour promouvoir les meilleurs et mettre les autres en échec ?
2. Sommes-nous prêts à revoir notre organisation et nos pratiques pour répondre aux besoins des jeunes ?

Si les réponses vont dans le sens que nous souhaitons, les instances éducatives devront faire en sorte que toutes les institutions dont la mission est d'éduquer les jeunes (familles, crèches, gardiennes, écoles, mouvements de jeunesse et tous les autres) ainsi que toutes les personnes qui y sont actives (parents, puéricultrices, enseignants, éducateurs, animateurs et tous les autres) entreprennent ensemble une longue et lente transition, qui implique notamment ce qui suit :

* entrer dans le processus continu du projet éducatif qui vise à rechercher ensemble la cohérence entre les valeurs et les actions ;

* passer de la pédagogie de l'enseignement à la pédagogie de l'apprentissage : former les éducateurs à mettre continuellement à jour leurs savoirs sur l'apprentissage afin qu'ils puissent l'accompagner, le soutenir, le guider ;

* imprégner cet apprentissage de valeurs démocratiques ; faire pénétrer la solidarité au cœur de l'apprentissage (on n'apprend pas tout seul mais par, pour et avec les autres) ;

* expliciter la fonction scolaire de sélection sociale et de reproduction des inégalités ; tenter de la tempérer par la volonté d'émanciper chacun ;

* former les parents et les familles, les enseignants et les écoles, les éducateurs et les lieux d'accueil à leur rôle essentiel de transmission des valeurs ; les convaincre de choisir, vivre et transmettre les valeurs démocratiques ; les y aider ;

* baser le partenariat école-famille sur ce choix et cette transmission de valeurs ;

* prendre conscience que ces actions sont des actes de résistance vis-à-vis de l'actuelle tendance au recul démocratique.

LES ORGANISATIONS DE JEUNESSE :

SPECTA (C) TEURS DE L'ÉDUCATION ?

Philippe Henry²⁰

L'école fragilisée dans une société en mutation

Le monde de l'école a pris froid. Les multiples réformes et réformettes, les grèves successives, les restrictions budgétaires permanentes, la dévalorisation organisée des enseignants, la déresponsabilisation des familles et le désintérêt du monde économique sont parmi les multiples causes de ce mal-être. À quelques exceptions près, l'école s'est refermée sur elle-même. Décriée, montrée du doigt, considérée avant tout comme source d'économies potentielles, l'école ne peut que – et parfois mal – se défendre.

Mais l'éducation ne se résume pas – ne peut pas se résumer – à l'école. Il y a l'entourage familial, la vie de quartier, les associations culturelles, sportives, de jeunesse. Et l'école n'est pas seule à vivre ce désenchantement : c'est l'ensemble du tissu éducatif, social et culturel qui vit ce drame du désinvestissement public. Curieusement, les mêmes réflexes de repli sur soi caractérisent trop souvent ces autres secteurs de la Communauté française : les organisations de jeunesse ne se sont pratiquement pas mobilisées pour le combat de l'école ou les Assises de l'Enseignement, mais elles vivent les mêmes problèmes de considération, de reconnaissance et de financement. L'éducation permanente, la culture ou l'aide à la jeunesse aussi. Ainsi donc, les différents acteurs composant les différents secteurs de notre Communauté ne se sont pas alliés, n'ont pas collectivement compris qu'en fin de compte, ils défendaient une même idée d'une autre société, que la solidarité devait être de mise. Sans doute le pouvoir politique a-t-il tout fait (consciemment ou non, je ne me permettrai pas d'en juger définitivement)

pour jouer sur les divisions, les répartitions, et le principe des vases communicants appliqué aux enveloppes budgétaires.

Parallèlement à ces évolutions structurelles négatives, nous sommes en présence de nouveaux défis face auxquels les écoles ne sont pas outillées : l'éclatement des familles, la paupérisation, la montée de la violence, la drogue, le sida, la pédophilie, le désinvestissement citoyen... Au Québec, contrée pourtant réputée en avance sur nous en ce qui concerne les choix sociaux et d'éducation, les statistiques font état d'un taux de suicide catastrophique chez les jeunes ; les psychologues expliquent ce fait par l'état d'esprit largement répandu parmi ceux-ci du «no future». Ce constat est terrible et il s'agit bien d'une tendance lourde, dont les origines sont sans doute à rechercher dans le culte du progrès et de la compétitivité, l'échec en tant que projet social de la sacro-sainte société de consommation.

Résumons-nous : une école démobilisée et déconsidérée, une absence de coordination et de solidarité des différents acteurs éducatifs : voilà qui semble bien maigre pour répondre à une demande sans cesse croissante de réponses éducatives aux problèmes de notre société en dérive.

Enjeux sous-jacents

Je pointerai trois enjeux, à mon avis essentiels : la recomposition du tissu éducatif, la lutte contre la privatisation des activités extra-scolaires et le développement de la citoyenneté des jeunes.

La recomposition du tissu associatif

En réalité, il semble qu'au cours des dernières décennies, on se soit efforcé de découper les politiques d'intervention auprès de la population : les modes de subsidiation introduisent une concurrence malsaine entre secteurs et organisation ; les conseils de concertation, quant à eux, sont essentiellement sectoriels et les lieux de débat transversaux sont pratiquement inexistants. Le monde associatif (à commencer par la vie de quartier) devrait être le premier trait d'union entre le citoyen et l'État qu'il est urgent de revaloriser. L'autre aspect principal de la politique mise en œuvre

est le fait d'agir en aval et non en amont des problèmes : c'est le tout au sécuritaire. Les contrats de sécurité et les moyens démesurés qui y ont été injectés en sont l'illustration frappante. Il est essentiel de reconsidérer l'individu dans son intégralité et les politiques d'action de manière convergentes et intégrées.

La lutte contre la privatisation des activités extra-scolaires

Lorsque les différentes activités extra-scolaires (sports, culture, mouvements de jeunesse...) sortent complètement de l'école, le risque est grand de voir s'installer dans ces activités une importante dualisation entre les jeunes. L'école au contraire reste un lieu privilégié – bien qu'imparfait – de métissage de la population. La tendance actuelle étant à la fois à la réduction de la présence horaire à l'école et à la réduction des moyens financiers des organismes assurant les activités extra-scolaires (voire aux restrictions d'accès : pensons au minerval désormais demandé dans les académies de musique), l'apparition de structures marchandes répondant à la demande d'organisation de telles activités est réelle. Si au contraire l'école s'ouvre davantage vers des partenariats externes et accueille en son sein l'organisation d'activités complémentaires – obligatoires ou non –, l'accès à de telles activités restera plus facilement maintenu pour tous et moins dualisé au niveau des origines sociales.

La citoyenneté des jeunes

On a assez répété que la citoyenneté en général, et celle des jeunes en particulier, était un enjeu très important de notre époque. Pour que chacun puisse devenir acteur de sa propre vie et de son implication collective, il est essentiel qu'il possède une véritable capacité à s'impliquer dans la société. Dans les conditions actuelles d'exclusion, de chômage et d'intolérance, c'est peut-être l'enjeu le plus important de l'éducation aujourd'hui : s'il n'est pas possible à chacun d'exercer pleinement son rôle de citoyen, notre société aura failli dans une de ces missions premières. Les activités parascolaires – et les organisations de jeunesse en particulier – sont un milieu privilégié pour l'exercice de la citoyenneté. Le

principe même de l'organisation de jeunesse est déjà intéressant : il s'agit de jeunes qui prennent en main leur avenir collectivement : une sorte d'autoformation, en quelque sorte.

Ces trois enjeux se retrouvent en réalité dans un enjeu plus général : la lutte contre l'exclusion dans notre société. L'étude très récente menée à l'ULB sous la direction du professeur A. van Haecht est édifiante à ce sujet : « l'exclusion scolaire s'accompagne [...] de l'exclusion culturelle et extrascolaire et de l'exclusion éducative au sens large ». Il est urgent de changer de cap : l'école et les institutions et associations parascolaires ne doivent pas exclure ensemble, comme il est désormais démontré que c'est le cas aujourd'hui, mais elles doivent au contraire lutter ensemble contre l'exclusion, en tentant chacune de permettre à des jeunes de réintégrer la société éducative, progressivement, par le biais de l'une ou l'autre de leurs activités respectives. C'est pourquoi des ponts doivent exister entre elles, tout en maintenant leurs spécificités respectives.

Défis pour l'école

De tous ces acteurs de la vie sociale – caractérisés par au moins deux traits communs : leur appartenance à la Communauté française et leur subventionnement par celle-ci ; à eux tous ils couvrent la quasi-totalité des compétences communautaires – l'école est sans aucun doute la mieux placée pour servir de tremplin au tissage de nouvelles relations. Elle est un passage obligé pour tout jeune, elle est un lieu de proximité, elle comporte une infrastructure, etc.

L'école pourrait être un des lieux d'intégration des différentes approches des politiques et des problématiques sociales et de jeunesse. Elle est d'abord un lieu de vie et de collectivité, et à ce titre permet tout à fait la rencontre de ces différents aspects.

23. ATD Quart Monde (Aide à toute détresse) : ATD est une ONG (organisation non gouvernementale).

Propositions pour les instances éducatives et les métiers de l'éducation

Formulons quelques propositions (sans aucun doute non exhaustives) en rapport avec les différents enjeux cités plus haut.

La recomposition du tissu associatif

Voici les axes de travail pour une recomposition du tissu associatif :

- appel de l'école aux autres secteurs de la Communauté française (et en particulier à l'aide à la jeunesse) pour tous les problèmes pour lesquels ceux-ci sont compétents ;
- encouragement de l'organisation de rencontres et d'échanges entre les différents acteurs associatifs (sorte de séminaires communs) ;
- mise sur pied d'une structure de concertation et d'échange basée sur un niveau de pertinence de proximité (par exemple la commune) et rassemblant les différents acteurs de l'éducation ;
- organisation d'activités d'éducation permanente à destination des parents dans l'école ;
- plus grande implication des parents dans la vie de l'école ;
- ouverture de l'école aux institutions et associations : informations des jeunes et propositions d'activités de découverte ;
- développement de maisons communautaires de quartier, où l'ensemble des services se retrouveraient, permettant

24. Échec à l'échec, déc. 1996.

25. Selon une étude réalisée à Bruxelles sur la scolarité des enfants de la communauté turque, en 91 : 60 % des jeunes du secondaire sont en professionnel ; 40 % obtiennent un diplôme d'enseignement secondaire inférieur ; à peine 1/3 obtiennent un diplôme d'enseignement secondaire supérieur (Solidarités urbaines, 15-31/5/1994).

Selon un sondage réalisé en 1996 auprès de familles belges en grande pauvreté, sur 51 enfants en primaire, 23 n'ont pas de retard, 10 ont du retard et 18 sont en enseignement spécial. Sur 49 jeunes du secondaire, 8 n'ont pas de retard, 11 ont un an de retard, 10 ont deux ans et plus de retard et 20 sont en enseignement spécial.

26. De plus en plus, des enfants en difficulté scolaire, « différents » du fait de leur conditions socio-économique sont assimilés à des handicapés et envoyés dans l'enseignement spécial. (Rapport général sur la pauvreté, Fondation Roi Baudouin, 1995, p. 329.). Les enfants de familles ouvrières

d'abord une approche sur base du lieu de vie plutôt que sur base de problématiques spécialisées ;

- intégration dans la formation des professeurs et des directions d'une meilleure connaissance et d'une meilleure compréhension du secteur associatif et particulièrement de jeunesse ;

- encouragements financiers de projets associatifs dépassant les clivages sectoriels et idéologiques.

La lutte contre la privatisation des activités extra-scolaires

- Mise à disposition des bâtiments scolaires en dehors des heures de classe à destination de mouvements de jeunesse, de culture, d'éducation permanente, etc. ;

- partenariats entre écoles permettant le financement d'activités communes ;

- clarification des conditions d'accès (notamment financières) pour le jeune de toutes les activités de jeunesse subsidiées ;

- recentrage des moyens (meilleure définition des critères de reconnaissance) et refinancement du secteur associatif.

La citoyenneté des jeunes

- Mise en place de la participation des élèves dans les écoles secondaires et primaires ;

- mise en place de conseils de jeunes au niveau communal (attention aux dérives connues des conseils d'enfants) ;

- plus grande part à l'initiative dans le parcours scolaire : choix de projets personnels, choix de matières privilégiées, développement du contrat école-élève... ;

- possibilité de mener, dans le cadre de l'école, un projet dans une association (par exemple préparer une animation) avec le soutien et l'encadrement de l'école.

27. Un autre savoir. À l'école des plus pauvres, Jean Lecuit, Éditions Quart Monde, Paris, 1994.

28. Schweinhaert et Weikart, 1993, Significant benefits : the High/Scope Perry Presschool study through age 27, Ypsilanti, Michigan, High/Scope Press : cette étude estime que pour chaque dollar investi dans le programme préscolaire pour les populations défavorisées, 7,16 dollars

IV

École, parcours d'obstacles

29. cf. infra.

30. L'école n'est pas toute seule, recommandations de la Commission société-enseignement, Fondation Roi Baudouin, De Boeck, 1994. Livre blanc : Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive, Commission

ÉCHEC ET DÉCROCHAGE : LA FAUSSE

TRANSPARENCE DES LABYRINTHES DE VERRE

Xavier Bodson²¹ et Thomas Lemaigre²²

L'école est comme un labyrinthe de verre, un lieu où l'on croit atteindre la sortie rapidement, là, tout près, alors qu'une multitude d'obstacles, d'inconnues, de recoins, de culs-de-sac rendent les déplacements difficiles, voire impossibles. À l'école, tout le monde est, sans distinction, lâché dans un système complexe, à la poursuite du même objectif : décrocher un diplôme, le plus élevé possible, qui tiennne lieu de passeport pour l'emploi. Mais très vite, les choses se compliquent ; il y a ceux qui possèdent le plan du labyrinthe et circulent consciencieusement, sachant voir les obstacles et y faire face, et ceux qui foncent tout droit et se prennent les cloisons dans la figure.

La métaphore du labyrinthe de verre, reprise au sociologue français J.-M. Berthelot, illustre bien, à notre avis, les inégalités à l'intérieur du système scolaire. L'école fonctionne comme un labyrinthe de verre, devant lequel les inégalités s'accroissent. La transparence des parois – l'opacité du système – est aujourd'hui accentuée par le discours que le pouvoir politique développe sous couvert d'un langage progressiste, en prônant par exemple un « enseignement différencié », pour « une école de la réussite » avec une pédagogie basée sur la promotion d'un « projet personnel »... Ce discours, au lieu de détruire les parois du labyrinthe, les rend encore plus transparentes, brouillant les codes et dissimulant les obstacles. En multipliant les perspectives ouvertes, il augmente la confusion et entraîne ceux qui ne maîtrisent pas suffisamment les codes culturels et scolaires vers l'échec et la relégation sociale.

31. De nombreuses recherches ont été menées, dont Pauvreté et scolarisation, op. cit ; Tableaux de famille. Échecs et réussites en milieu populaire. B. Lahire et al., Gallimard-Le Seuil, 1994 ; L'école sacrifiée, Nico Hirtt, EPO, 96.

Mutations culturelles

Aujourd'hui, tout le monde s'accorde à dire que la société est en pleine transformation. C'est l'expression du temps ; on assiste à une mutation sociale et culturelle qui signifie pour les institutions : comment changent-elles, comment se construisent-elles ? Et comment se transforment les rapports que les individus entretiennent avec ou contre elles ?

Brouillard sur l'école

L'école est l'une des institutions la plus remise en question par cette mutation. Nous nous contenterons ici de poser quelques constats sans entrer dans de grandes explications historiques et macro-sociologiques.

L'école, institution socialisatrice par excellence, avait pour objectif d'initier les futurs individus aux pratiques de la société. Elle avait pour mission de transformer les valeurs de la société (progrès, mérite...) en normes, et ces normes en personnalités, en individus capables de vivre en société.

Mais les institutions changent, elles ont tendance à se désinstitutionnaliser, c'est-à-dire à perdre cette manière de former des individus en société. Les objectifs de l'école ont tendance à se désolidariser et à être remis en question par les transformations sociales. Premièrement, la dimension socialisatrice de l'école – qui procède d'une intériorisation visant à former des individus dans la société – est remise en question. L'école et ses principes perdent une bonne partie de leur pertinence. Ensuite, la distribution des savoirs ne se réalise plus sur le mode du mérite mais bien à partir d'une sélection par l'orientation qui conduit à percevoir l'école comme un marché. Enfin, la dimension subjective où l'épanouissement intellectuel des élèves a tendance à se réaliser

33. Ainsi, par exemple, l'enseignement a été incapable de faire face aux populations les plus concernées par la prolongation de l'obligation scolaire, comme cela avait été craint dans Cahier Noir de l'exclusion scolaire : décrochage et prolongation de la scolarité, DEFIS, 1984.

34. RGP (Rapport général sur la pauvreté), op. cit, p. 333.

35. Tableaux de famille, op. cit.

36. Ainsi, les écoles appliquant des pédagogies conçues au départ pour des enfants en difficulté scolaire et/ou de milieux défavorisés, certaines écoles de devoirs, cours d'alphabétisation, bibliothèques, clubs et mouvements de jeunesse, n'atteignent pas ceux qui en auraient le plus besoin..

en dehors et même en opposition avec la culture scolaire. Les fonctions sociales de l'école ne sont plus régies par un même principe de sens, elles ont dès lors tendance à se désarticuler et à s'autonomiser.

Dans ce monde dominé par l'hétérogénéité des logiques d'action, par des principes de sens multiples, parfois contradictoires et souvent difficilement conciliables, les élèves doivent de plus en plus apprendre à composer des rôles successifs, différents suivant le contexte et surtout, ils doivent apprendre à savoir quand ils doivent les jouer et sur quel ton. Ce contexte d'éclatement qui implique la nécessité pour les élèves de se recomposer un sens, est source d'inégalité. La capacité à remettre une cohérence entre ces injonctions et ces logiques d'action est socialement différenciée. Tout le monde n'a pas les mêmes atouts, les mêmes armes. Pas besoin d'un grand dessin pour voir que ce sont les personnes qui démarrent dans la vie à partir des positions sociales les plus défavorisées et avec les bagages culturels les moins « adaptés » qui vont se prendre le plus durement les barrières dans la figure. On savait que l'école, bien loin d'être un outil de justice sociale, reproduisait les inégalités ; on sait maintenant qu'elle contribue même à les produire. Les différences de départ ont toutes les chances d'être entretenues, voire creusées. À l'école, il faut être cool et rentable et ce n'est pas donné à tout le monde.

En être réduit à des stratégies

Si on prend le cas de l'école, lu comme tel, on peut comprendre à nouveau ce que sont les logiques stratégiques et le fait qu'elles sont très marquées.

La crise économique accentue les difficultés de l'école, elle modifie les attentes du public par rapport à l'institution scolaire. Même si ce qui se joue à l'intérieur de l'école ne fait plus sens, elle est plus que jamais vue comme un passage obligé, la garantie de ne pas être plus tard déclassé, déchu.

Les élèves ou les étudiants n'attendent plus seulement de l'école qu'elle leur donne une formation intellectuelle ou pro-

37. Le projet « parcours d'Opéra », mis en œuvre par La Monnaie et la Maison des savoirs, est exemplaire à ce propos... !

38. Des expériences pilotes comme les clubs des bébés, le projet Quart-Monde-Université, montrent que leurs savoirs complètent et enrichissent les nôtres et que ce n'est qu'en travaillant avec eux, à tous les niveaux, que les progrès réalisés peuvent atteindre les plus pauvres.

fessionnelle ; elle doit préparer à un emploi, elle doit certifier l'insertion professionnelle des élèves. Dans ce contexte, les élèves ont tendance à adopter des pratiques stratégiques et instrumentales vis-à-vis des contenus scolaires. Ils (dés) investissent l'école, juste ce qu'il faut pour pouvoir réussir car la vie est ailleurs, surtout avec la tendance à l'allongement des études. L'école est alors ressentie comme une contrainte, un ennemi. L'expérience de l'école se réduit à l'expérience de l'échec. Et on se réfugie dans des stratégies d'évitement. On observe un décalage énorme, irréconciliable, entre les cultures juvéniles et la culture scolaire. Une fois encore, les élèves disposant des capitaux culturels et sociaux suffisants peuvent faire le lien entre ces deux mondes. Pour les autres, le monde de l'école s'oppose au monde juvénile, et les contenus scolaires sont de moins en moins intégrables à la personnalité du jeune.

Des écoles qui fonctionnent pour elles-mêmes

Pour revenir au niveau de l'institution, le clash entre les différentes finalités devenues contradictoires affaiblit la force de ces finalités. Elles s'estompent, finissent par se rabattre sur des moyens. Les logiques des institutions n'ont plus grand-chose d'autre à quoi se rattacher que des logiques de gestion. Les politiques gèrent des budgets et des agendas. Les évaluations du système deviennent des bilans comptables.

Les institutions entretiennent leur propre survie. L'école prend des mesures où l'on ne voit rien d'autre que la volonté qu'elle a de justifier son existence, ou de convaincre qu'elle est le centre du monde. Mettre l'accent sur la réussite et l'accrochage, c'est s'obstiner à voir l'école comme le seul lieu légitime de socialisation et d'identification des jeunes. Alors que pour ceux qui, du dedans, font l'école, le sens de leur position dans la société est de moins en moins légitime.

Les institutions se sentent menacées et deviennent autistes. Elles se persuadent qu'elles ont un projet qui va de soi une fois qu'elles l'ont explicité. Et tout ce qui n'y rentre pas ou ne s'y plie pas se retrouve à l'extérieur, comme s'il fallait se défendre contre. Est-elle aujourd'hui complètement irréaliste, l'idée de motiver un refus d'inscription ou un renvoi

39. RGP (Rapport général sur la pauvreté), op. cit, p. 330.

40. Idem, p. 338.

parce que le comportement de l'élève ne convient pas au projet pédagogique de l'école ? Vous êtes en échec, vous ne répondez pas aux critères disciplinaires minimum ; on vous propose d'être repêché à telle et telle condition. Acceptez le contrat sinon.. Et si vous êtes définitivement déclassé, ce sera de votre faute, car l'école a tout fait pour vous responsabiliser, vous ne pouvez vous en prendre qu'à vous-même. Le risque n'est alors pas négligeable de tomber dans des logiques de contrôle social rapprochées, voire de répression. Croyez-le ou pas, on a récemment entendu en toute bonne foi la proposition d'ouvrir des centres de jour pour décrochés scolaires.

Et l'école n'a pas d'espace pour tout cet « ailleurs ». En général, il n'est pas trop question de mettre en délibération le projet que se donne l'école, de le confronter à ce que chacun amène du dehors.

Le traitement politique et institutionnel de phénomènes comme l'échec et le décrochage s'enlise donc globalement dans des malentendus où les logiques institutionnelles de l'école s'opposent aux logiques existentielles des élèves, des profs.. L'école est injuste. L'école exclut. L'école peut même contribuer à jeter dehors ceux qu'elle essaie de rattraper par des mesures spécifiques.

La contradiction peut aller loin. Il faut être acteur, sujet, autonome, mais subir un fonctionnement institutionnel objectivant, stigmatisant, opaque. Quant aux attentes réelles..

Le système scolaire rencontre évidemment une grande partie des attentes subjectives liées à tout ce qui peut se jouer dans la relation interpersonnelle prof-élève. D'où la force de ce mythe du super prof réconciliateur, à la Depardieu, garant de la bonne socialisation des gosses. D'où peut-être aussi la foi dans un changement de l'école par l'élite de ses profs ? Mais il est clair que si c'est « le système », l'institution, qui dysfonctionne, on ne peut plus tout ramener à ça. Le métier, l'art de chaque prof à donner cours, à entretenir une relation avec ses élèves, ne peut suffire pour

41. RGP (Rapport général sur la pauvreté), op. cit, p. 349. L'approche interculturelle dont on parle beaucoup actuellement est intéressante, mais elle a tendance à gommer les aspects socio-économiques.

42. Idem, p. 344-345.

43. Ainsi, dans l'enseignement, un mode d'évaluation notant et « célébrant » les progrès dans chaque domaine permet de voir tout élève « en apprentissage », quel que soit son rythme. Il ne devrait pas être arrêté pour un retard dans un domaine particulier. La formule de « modules capitalisables » est intéressante aussi, dès le début de la scolarité obligatoire..

redonner à l'école des objectifs et surtout des moyens pour les appliquer.

Des exemples

On le voit, il faut envisager non seulement ce qui se passe à l'intérieur de l'école, mais aussi comment le politique joue sur tout cela.

Le niveau du vécu quotidien des écoles,
de tous ceux qui la vivent, des inégalités concrètes qui y
ont cours

Apprendre à apprendre, c'est moins évident que simplement apprendre. L'effort d'assouplissement relationnel que l'on rencontre dans toutes les sphères de la société consiste à impulser – ou à imposer – un discours du changement et donc de la nécessité de s'adapter sans cesse. La fonction de l'enseignement passe maintenant par l'impératif de donner la capacité à chaque élève de construire sa propre expérience, d'être capable de donner du sens à son travail et à ses apprentissages. Avec l'accélération du changement intervient la nécessité des reconversions rapides ; l'acquisition d'une connaissance approfondie est donc moins requise que l'aptitude à mobiliser des compétences nouvelles. Mais apprendre à apprendre demande une intériorisation de plus en plus poussée des codes scolaires. Il ne suffit plus d'intégrer les normes et valeurs de la classe dominante, il faut aussi savoir improviser, recomposer à partir des situations, ce qui demande une maîtrise encore plus poussée de ces codes.

Le niveau des politiques, du décalage
entre discours et mise en œuvre effective

Il n'y a pas à aller chercher très loin, puisque le projet de décret Onkelinx sur les missions de l'école, avec son approche positive de la réussite pour tous et de « l'accrochage scolaire », semble nous préparer quelques perles.

Ainsi, pour ce qui est du décrochage, on décide de s'en prendre à l'absentéisme. La limite tolérée dans le premier degré va passer de 40 à 20 demi-journées d'absence non justifiée. De plus, une fois cette limite dépassée, les mesures à prendre ne seront plus laissées à l'appréciation du conseil de classe : l'élève sera d'office considéré administrativement

comme élève non régulier, c'est-à-dire à qui on ne reconnaîtra pas la possibilité de réussir ses examens. L'autorité scolaire préviendra en outre le service de l'aide à la jeunesse. Dénonciation ?

Les effets vont à l'inverse du discours, des intentions. Vouloir responsabiliser les élèves, dans ce contexte, c'est de toute évidence rigidifier le cadre, renforcer les mécanismes institutionnels excluants. Au lieu de se poser la question de savoir ce que veut dire le fait de ne pas venir à l'école, on préfère prendre des mesures parcellaires en les justifiant par un discours alliant les pédagogies actives et un pragmatisme économique. Quelle sera encore la place laissée à ceux qui voudront bien se le demander ?

Puisqu'il faut, nous dit-on, favoriser les processus d'orientation positive dans le professionnel, pour enrayer la relégation de ces filières et la stigmatisation de ceux qui les fréquentent, les nouvelles mesures proposent un capital temps de trois ans pour réussir les deux premières années du premier degré. Mais cette reconnaissance du droit à l'erreur de parcours, à l'orientation douce, risque dans les faits de se transformer à l'échéance du délai imparti, en une mise en situation d'orientation forcée : puisque vous n'avez pas su (ou pu ?) prendre la chance qu'on vous offrait de choisir vous-même, c'est nous qui allons choisir pour vous (cf. le recentrement des centres psycho-médico-sociaux - PMS - sur leur rôle d'orientation attendu dans le courant de cette année 1997).

Et que dire aussi du fait qu'on soit aujourd'hui sur le point de légaliser la possibilité pour les écoles du réseau libre de refuser d'inscrire n'importe quel élève ? Ne s'agit-il pas là d'un formidable cadeau à toutes les rationalités institutionnelles qui poussent à la compétitivité, au décrochage ?

Dernier exemple, la possibilité pour les parents d'introduire un recours administratif contre des décisions prises en conseil

45. Directeurs de centres psycho-médico-sociaux.

de classe. Ici, les bonnes intentions risquent de se faire rattraper par la réalité, faute de donner aux premiers concernés les moyens de se réappropriier de tels outils. Car cette mesure comme telle, isolée, se transformera en outil réservé aux seuls qui sont à même de les utiliser. Elle introduira plus d'égalité et de droit dans les écoles seulement si elle prend les problèmes plus globalement et en amont (quid des évaluations et des certifications ?) et si elle est accompagnée de mesures qui visent par exemple à informer de son existence tous les professionnels qui travaillent avec les familles dont les enfants sont menacés par l'école. Pourquoi donner la carte du labyrinthe de verre à ceux qui ne savent pas la lire ? À moins de leur apprendre cela aussi.

Les enjeux et les défis

On peut les ramener à une idée toute simple : rendre le labyrinthe et ses impasses visibles pour tous.

Il existe une sélection et un décrochage implicites et aveugles. Mais toute sélection n'est pas à rejeter. Ne nous leurrions pas, même si souvent elle est synonyme d'injustice, elle est nécessaire, car elle garantit aussi une valeur au diplôme.

Pourquoi ? Il y a là un paradoxe qui reste un choix collectif et un enjeu crucial en termes de justice sociale : entre la volonté de ne pas avoir de sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur puisque ce dernier est le plus à même de garantir l'accès à l'emploi, et la volonté que le diplôme ait une valeur sur le marché de l'emploi. Il y a de fait une sélection, sous une forme ou une autre, pour que le diplôme reste une valeur, quelque chose de rare.

Mais s'il doit y avoir une sélection, qu'elle soit choisie, voulue, que ses modalités soient clairement définies pour que chacun puisse y avoir ses chances. La justice sociale, ça ne va jamais de soi.

Si l'école est un labyrinthe de verre, comment faire pour rendre ses parois visibles pour tous ? Et comment faire pour que tous soient en possession du plan et qu'ils soient capables de le déchiffrer ? Comment faire pour que l'école, qui contribue à produire les inégalités, soit en mesure de répondre aux objectifs que lui fixe la société civile ?

Des propositions

Pour conclure, il nous est demandé de nous mettre dans la position de ceux qui sont là pour vous faire des propositions. Écrire cette carte blanche nous a mis mal à l'aise. Entre une classe politique qui fonctionne de manière tellement décalée, et des acteurs de terrain qui se débattent, livrés à eux-mêmes pour faire leur travail du mieux qu'ils peuvent, qu'avons-nous à apporter ?

Nous nous limiterons dès lors à quelques propositions à débattre. Nous les situons entre deux pôles :

- * d'un côté, l'idée de relativiser la place de l'institution « école » dans les processus d'intégration sociale – tout en la considérant comme nécessaire et incontournable pour aplanir les inégalités et assurer la cohésion sociale ;

- * d'un autre côté, l'idée que les acteurs puissent réellement se réapproprier les réformes du système scolaire, ce qui appelle un passage obligé par l'action collective.

Puisque l'acquisition de savoir détermine de plus en plus l'accès à l'emploi, puisque les attentes par rapport à l'école se sont transformées, qu'elles ne sont plus seulement des attentes en termes de formation mais aussi en termes de certification à l'emploi, on doit dès lors repenser la relation des individus à la formation, en donnant par exemple la possibilité à chacun, par l'intermédiaire de « chèques formation », d'acquérir une ou plusieurs formations au cours de son existence. Décrocher un ou plusieurs diplômes universitaires avant 25 ans ne serait plus la voie royale de l'insertion.

Le labyrinthe de verre, il faut pouvoir y entrer et en sortir quand on le décide, sans refaire des bouts de chemin qu'on a déjà parcourus. Ce type d'approche du savoir a l'avantage de remettre en question la place et la fonction des études dans notre société. Permettre d'accéder à tout âge à des formations revient à en démocratiser l'accès, mais à condition de ne pas entrer dans une marchandisation effrénée des filières de formation. Avec en plus le risque important que les inégalités de départ continuent à s'accroître, seuls ceux qui ont un capital scolaire continuant à accumuler des certifications, les autres étant relégués, de plus en plus « inadaptés » à la demande de travail.

Les politiques doivent rendre lisible le labyrinthe de verre et sa carte. Cela signifie que les réformes du système doivent être appropriables par tous les acteurs. Cela ne s'improvise pas mais passe par une ouverture du débat au-delà des consultations traditionnelles, par une participation organisée des acteurs concernés au processus de décision. La séquence Assises de l'Enseignement – 40 propositions-décret sur les missions est à cet égard riche d'enseignements. Sur le même sujet, on est passé d'un scénario de démocratie participative élargie à un scénario de décision technocratique court-circuitant même les acteurs les plus traditionnellement incontournables. Et on se retrouve avec l'idée de départ d'explicitier les objectifs du système – légitime uniquement parce que passant par une participation ouverte, par ce que tous les acteurs ont à en dire – complètement vidée de son sens. Le malaise de tous les acteurs de l'école, qui souffrent du manque d'espaces où redonner cohérence à ce qu'ils font et à ce que cela veut dire pour eux, va donc s'entretenir. Le labyrinthe se complexifie. Et même des propositions qui pourraient être vues comme des avancées intéressantes, seront reçues comme illégitimes.

Au niveau même de l'école ou de la classe – pas seulement du système en général –, au niveau du travail et du métier là où ils se passent, il y a des espaces à se donner pour des pratiques de concertation et d'action collectives. La relation de pouvoir, par exemple, a besoin de se faire remettre en question : pour être légitime, le pouvoir doit être discuté, partagé. Le prof qui remet en jeu son pouvoir devant sa classe verra son autorité renforcée. Ceci n'a évidemment de sens que si c'est l'école dans son entièreté qui fonctionne autour de tels principes – par exemple entre Pouvoirs organisateurs, direction et professeurs : définition et organisation des programmes, modalités d'évaluation, conseil des élèves, collaboration avec des intervenants extérieurs.

ANALPHABÉTISME ET SCOLARITÉ

OBLIGATOIRE : FATALITÉ OU DÉFI ?

Dominique Visée²³

Après douze ans de scolarité obligatoire, près d'un jeune sur dix est illettré, deux sur dix n'ont acquis aucune qualification.

Cette analyse est le résultat d'une réflexion menée depuis plusieurs années par des personnes en situation de grande pauvreté et des personnes engagées dans l'enseignement et des actions de partage du savoir au sein du mouvement ATD Quart Monde.

Nous commencerons par pointer quelques constats et changements de la société qui entraînent des défis à relever, pour une société plus juste et plus démocratique.

Notre société est de plus en plus complexe et en mutation rapide : pour y trouver et y garder sa place, pour y survivre même, les savoirs nécessaires se sont multipliés et évoluent rapidement.

Le fossé se creuse entre ceux qui « savent » et ceux qui « ne savent pas » notamment lire, écrire, calculer ; les langues internationales ; l'informatique et les techniques de communication ; accéder à, sérier et décoder l'information.. Il est indispensable aussi « d'apprendre à apprendre » toute sa vie. Ceux qui n'ont pas accès aux savoirs se trouvent, de plus en plus et de plus en plus durablement, exclus des différents circuits, non seulement des circuits de travail, mais de participation en général.

On constate depuis les années 70 une dualisation croissante de la société globale. Le nombre d'exclus, notamment des savoirs, grandit et leur situation, particulièrement celle des plus défavorisés d'entre eux, devient de plus en plus précaire.

Ainsi, on assiste à un détricotage des solidarités en même

temps qu'au renforcement d'une approche sécuritaire de la «marginalité», au détriment des actions de prévention, de promotion socioculturelle et d'éducation permanente..

La dualité s'est renforcée aussi dans l'enseignement et probablement dans les autres instances éducatives : ainsi, la participation financière demandée aux parents et les préalables implicites à la fréquentation et à la possibilité de profiter de l'enseignement, n'ont fait qu'augmenter..

De plus, l'école est en crise. Elle n'a plus la place prépondérante de « dispensateur de savoirs » et perd aussi son sens de « passeport pour l'emploi ».

Son manque de performance par rapport aux jeunes socialement défavorisés nous interpelle : « Le drame et le scandale de l'enseignement en Belgique tiennent à la persistance d'une grave bipolarisation : en 1991, 7,5 % des élèves quittent l'école sans aucun bagage que le certificat d'études primaires et 32 % n'obtiennent d'autre diplôme que celui du secondaire inférieur. Un processus de relégation qui remonte au début de la scolarité et trouve ses racines dans l'origine sociale.. » ²⁴

Les enfants de famille en grande pauvreté se trouvent pour bon nombre dans une situation scolaire dramatique²⁵ : la plupart ont un retard scolaire important ou sont envoyés en enseignement spécial²⁶. Beaucoup quittent l'école sans même leur certificat d'études primaires, savent insuffisamment lire et écrire (on évalue à 10 % le nombre de jeunes dans cette situation en Belgique), alors même que les statistiques officielles ignorent ces réalités.

On constate aussi que les populations défavorisées ont toujours été exclues des grands débats et des décisions. Ainsi, si elles sont exclues du « savoir » de la société, celle-ci méconnaît aussi leur propre savoir, cet « autre savoir » ²⁷, que se forge et se transmet cette population, dans des situations de lutte pour la survie et la dignité.

Un dernier constat – qui pourrait bien être une mutation parce que la situation se présente pour la première fois – est le fait que la société produit désormais plus de savoirs que l'économie ne peut en absorber. Parallèlement, on pourrait se demander si l'économie ne produit pas plus de biens que la population ne peut en consommer et/ou en acheter, alors que les laissés-pour-compte vivent dans un état de pénurie et

que des besoins essentiels ne sont pas couverts pour la majorité de la population.

Enjeux

Du point de vue humain, on ne peut que se laisser interpellé par le gâchis que représente l'exclusion entraînée par la dualisation : que de talents ne peuvent se révéler et se donner... ! Du point de vue purement économique, l'exclusion et la pauvreté entraînent des coûts pour la société ²⁸. On peut aussi se poser la question du « danger » – tellement mis en avant dans l'approche sécuritaire – qu'elles représentent pour la société..

La grande pauvreté, caractérisée par un cumul de précarités, entraîne une incapacité à exercer ses responsabilités et à faire valoir ses droits. Cette situation doit interpellé la société par rapport au respect des droits de l'Homme et même de la Constitution, dans laquelle sont inscrits les droits fondamentaux : est-elle prête à les mettre en œuvre pour tout homme, pour tout citoyen ?

Que fait-on de ce constat de dualisation entre ceux qui « savent » et ceux qui « ne savent pas » ? Soit on laisse s'accroître la précarité d'une partie de plus en plus grande de la population, soit on refuse cette exclusion et ce choix en amène un autre : faut-il « simplement » diminuer le nombre d'exclus, de sans-savoirs ? Ou faut-il tout mettre en œuvre pour que tous, y compris ceux pour lesquels cela paraît le plus difficile, accèdent aux savoirs de base, leur permettant de s'épanouir et d'œuvrer pour leur bien, celui de leur famille et de la société toute entière ?

Si on fait ce choix – et il ne peut se faire que dans une

46. Coordinatrice du Réseau pour la formation et la création d'emplois avec les femmes (Flora).

société respectueuse des droits de l'Homme – il est indispensable de déterminer quels savoirs sont nécessaires et doivent donc être assurés à tous ? Nous avons tracé quelques pistes plus haut. L'enseignement a amorcé cette réflexion, au moins dans ses instances supérieures ²⁹. De même, des « sages » et les instances européennes s'y sont attelés aussi ³⁰.

La définition de ces « savoirs de base » est un exercice urgent et permanent, auquel devrait se livrer la société entière, en concertation avec toutes ses composantes, en particulier avec celles qui ne s'expriment jamais parce qu'elles n'ont pas accès à ces savoirs. Si elles restent exclues de ce débat, les changements qu'il entraînera risquent de ne pas les atteindre, parce que leurs spécificités ne seront pas prises en compte et que l'on oubliera probablement des savoirs qu'elles n'ont pas.

Ne faudrait-il pas aussi inclure dans ces « savoirs de base » la connaissance et l'exercice des droits de l'Homme et de l'enfant ?

Il ne faut pas mésestimer, dans la transmission des savoirs de base, qui permettent une vie affective et sociale, le rôle essentiel que joue la famille ; de nombreux enfants de familles très pauvres sont enlevés à leur famille et « placés ». Beaucoup ayant vécu ces situations se disent privés de « savoirs » que seule leur famille aurait pu leur transmettre : histoire personnelle et familiale, comportements de « résistance » à la misère, gestes quotidiens d'affection, de gestion d'un ménage, d'éducation des enfants...

La question se pose aussi de la place qui sera faite dans ces savoirs de base aux savoirs des catégories plus éloignées de la culture dominante. La situation vécue par ces catégories est révélatrice des limites et des effets pervers de nos institutions. Leur savoir est ferment de changement : il peut nous permettre de transformer ensemble ces institutions pour qu'elles atteignent tous les citoyens, pour construire une société réellement démocratique... La démarche du Rapport général sur la pauvreté (son élaboration et ses suites) est intéressante à ce propos.

Face à la diminution des besoins de main-d'œuvre pour la production et la gestion de l'économie, nous ne pouvons éluder la question de savoir quelle société nous voulons. Quelle place faisons-nous à l'Homme ? Les notions d'emploi,

de salaire et de reconnaissance sociale ne devraient-elles pas être revues et l'activité humaine reconsidérée en reconnaissant une valeur sociale aux différents travaux et services qui rendent la vie meilleure et le monde plus beau.. ? Quelle valeur accorde-t-on aux « moins » performants : les plus jeunes, les plus âgés, les malades, les plus faibles.. ? C'est également une réflexion qui mériterait d'être menée avec les plus défavorisés eux-mêmes.

Ces changements posent également des défis à l'éducation.

Le monde de l'éducation va-t-il se laisser interpellé par ces exclus des savoirs, illettrés adultes et jeunes (malgré l'obligation scolaire), personnes sans diplôme et sans formation professionnelle condamnés à l'inactivité ou considérés comme inutiles ? Eux aussi qui participent le moins aux différentes initiatives d'éducation.

Il est essentiel que ces instances éducatives déterminent les savoirs de base qui sont nécessaires et doivent donc être assurés à tous. Le nouveau projet de décret sur les missions de l'enseignement définit en termes de compétences ce que ce dernier doit susciter chez l'élève. Cela mérite un débat avec tous les partenaires. Il est essentiel qu'un large consensus apparaisse dans la société tout entière.

Le défi consiste à rendre ces savoirs de base accessibles à tous ! C'est la mission première de l'enseignement obligatoire. Mais, au-delà des « savoirs de base », il est indispensable aussi que l'ensemble des savoirs et la culture deviennent librement accessibles à tous, dans une perspective d'épanouissement personnel, de participation sociale et de formation permanente. Et cela concerne tout le secteur de l'éducation : l'enseignement comme lieu d'initiation mais également les autres instances éducatives.

Si l'on veut réellement que tous accèdent aux savoirs de base, il est important de connaître et reconnaître la faible efficacité de l'enseignement et des politiques éducatives et culturelles par rapport aux catégories les plus défavorisées. On peut même douter que la volonté existe d'aller dans le sens d'une amélioration dans ce domaine. Actuellement, les statistiques ne permettent d'aborder cet aspect que de loin et très peu de connaissances qualitatives ont été rassem-

blées jusqu'ici.

Il faut aussi rechercher³¹ avec les populations concernées elles-mêmes, les causes de cette situation³².

L'enseignement fonctionne encore globalement selon un modèle ancien, résistant au changement et fortement hiérarchisé, conçu et destiné majoritairement à des élèves issus de couches favorisées, puis moyennes. Son accès financier, géographique et culturel reste difficile pour les couches populaires, voire impossible durablement pour les milieux en situation de grande précarité. Les difficultés se manifestent tôt et durablement. Il existe un malentendu profond entre ces milieux et la plupart des professionnels de l'enseignement : ils se rencontrent peu, ou seulement quand cela va mal, et ignorent tout les uns des autres.

L'école, parfois depuis des générations, représente pour la plupart des jeunes défavorisés une expérience de souffrance, de honte et d'incompréhension et très peu un lien d'apprentissage, de promotion, de valorisation. Finalement, théoriquement ouvert à tous, l'enseignement reproduit la hiérarchie sociale³³.

Pour ces enfants, l'école est souvent contre-performante : elle les stigmatise et les blesse, les empêchant d'apprendre, alors même qu'elle est le seul lieu de connaissance qui leur soit ouvert et même imposé !

Pourtant, dans certaines écoles, certaines classes, avec certains enseignants, ils apprennent ! Parce que ces enfants en échec ont envie et sont capables d'apprendre, ces jeunes « en décrochage » rêvent d'être utiles au monde. Leurs parents espèrent pour eux un avenir meilleur et déploient pour cela de grands efforts et beaucoup de courage. Mais toute cette réalité est peu ou mal perçue par le monde de l'école et la société en général³⁴. « La démission parentale est un mythe ! »³⁵

Cette analyse vaut en partie pour l'ensemble de la politique éducative et culturelle. Cependant, la plupart des initiatives qui en émanent n'ont pas explicitement l'obligation de toucher tous les publics et font rarement l'effort d'aller vers les populations les plus défavorisées. Celles-ci en profitent peu, par manque d'information, de formation initiale, d'accès géographique et financier, d'accueil ou de disponibilité..

Des actions sont mises sur pied en référence à ces populations, mais elles sont minoritaires et souvent « fragiles »,

parce qu'elles disposent de peu de moyens, sont peu soutenues et reconnues par les institutions et souvent liées à la volonté et la disponibilité d'une ou de quelques personnes. Si leur présence et leur participation ne sont pas une préoccupation constante et un critère d'évaluation³⁶, elles aussi risquent de se voir utilisées et « récupérées » par les plus dynamiques, pour finalement se fermer aux plus défavorisés.. Pourtant, si la volonté et un minimum de moyens existent, il est possible d'atteindre toutes les couches sociales, y compris les plus défavorisées ³⁷.

Quelle place sera reconnue dans les différentes instances éducatives aux savoirs des plus exclus ? Quels lieux de parole, de dialogue seront mis en place, sur le « terrain », des structures d'accueil des bébés jusqu'à l'université ? Quels relais, quels moyens de consultation seront imaginés dans les instances de réflexion et de décision.. ? ³⁸

De nombreux jeunes se demandent pourquoi apprendre si l'on n'a pas la chance d'être parmi les plus performants, dans un contexte mondial où le chômage devient massif ? Quelle place faisons-nous à l'Homme dans l'enseignement, nos groupes et associations ? Quelle valeur et quelle place y donne-t-on aux moins performants ?

Le CEF avait proposé des objectifs ambitieux à l'enseignement, objectifs qui ont rencontré un large consensus lors des assises de l'enseignement en 1995 ; ils allaient bien au-delà de la « simple » préparation à l'exercice d'une profession.. Ils sont largement repris dans le projet de décret sur les missions de l'enseignement ; il reste à les mettre réellement en œuvre, pour tous..

Se pose par ailleurs au quotidien la question du sens des apprentissages (et des efforts qu'ils supposent parfois). Si l'Homme est par nature curieux, il semble que l'enseignement réponde rarement à ce désir de connaître, de comprendre, de communiquer et contribue même parfois à l'étouffer chez certains. L'enseignement est trop souvent déconnecté de la réalité des élèves ; il est essentiellement verbal et cérébral, reconnaissant et développant peu les autres dimensions humaines.

S'il y a un minimum de consensus et de volonté pour rendre l'éducation réellement accessible à tous, des changements à tous les niveaux sont indispensables dans les instances éducatives et les métiers de l'éducation..

La responsabilité première de l'accès aux savoirs de base appartient à l'enseignement et plus particulièrement d'abord à l'enseignement obligatoire dont c'est la mission et qui est la seule institution devant accueillir – et recevant de fait – tous les enfants.

En amont se trouve l'enseignement préscolaire, dont l'importance est de plus en plus grande étant donné le fonctionnement de l'enseignement obligatoire et qui peut, à certaines conditions, jouer un rôle essentiel dans l'accès aux savoirs des plus défavorisés. Les institutions et associations s'occupant de la petite enfance ont aussi un rôle essentiel à jouer en soutenant les jeunes familles. Ce soutien est primordial pour les familles les plus démunies, qui souvent ne peuvent ou n'osent se rendre dans ces lieux et s'y sentent peu accueillies.

En aval, l'enseignement supérieur doit pouvoir accueillir des jeunes de tous milieux : chaque jeune qui le désire et en a les capacités doit pouvoir accéder aux études supérieures. C'est actuellement un tel parcours du combattant pour les jeunes défavorisés qu'il est exceptionnel que l'un d'entre eux y parvienne. L'éducation permanente et les autres partenaires éducatifs et culturels doivent s'ouvrir et tenir compte des publics qui n'y ont pas encore accès, pour que chacun, quels que soient son « bagage » et sa condition sociale, puisse, en liberté, développer ses connaissances, choisir ses activités et participer à la vie sociale et culturelle.

En allant plus loin, on pourrait dire que toute personne en lien avec d'autres est « éducatrice », tant dans l'exercice de sa profession que dans sa vie quotidienne.

Quant aux « savoirs de base », nous avons vu qu'une réflexion doit être menée en partenariat avec les groupes sociaux qui semblent le moins y accéder. Il serait intéressant que chaque acteur de l'éducation s'interroge lui-même sur ce qu'il juge important d'acquérir par tous et pourquoi, et surtout qu'il s'interroge par rapport à ceux pour lesquels il se sent le moins « performant »... Cette réflexion mériterait d'être menée à tous les niveaux.

Changements

Avant tout, une volonté de l'ensemble des acteurs et donc

*Ndlr : droits d'inscription (dans l'enseignement supérieur).

un changement des mentalités...

Une meilleure connaissance et reconnaissance des causes des limites de l'enseignement et des politiques culturelles ainsi que de la situation de ceux qui en sont victimes³⁹.

Mise en place d'un accès et d'un accueil réels de tous dans l'enseignement ainsi que dans les autres instances éducatives, à tous les niveaux. Un meilleur accès passe notamment par une gratuité effective, dans le respect de la dignité, pour les publics défavorisés⁴⁰. De nombreuses pistes existent qui mériteraient d'être analysées avec les publics concernés. Un meilleur accueil implique le respect et une attention réelle à chacun, y compris dans le soutien particulier et la recherche d'aide nécessaires à certains, occasionnellement ou en permanence (discriminations positives).

Une meilleure connaissance et prise en compte des réalités et savoirs de chacun (expériences, langage et autres modes de communication, références, valeurs, rapport au temps et à l'espace...), particulièrement de ceux qui sont socialement et culturellement les plus éloignés de l'école et autres institutions, dans un climat d'ouverture, de partage de savoir, de respect et de solidarité⁴¹.

Une formation initiale et continue pour tous les acteurs de l'éducation (ainsi que pour toute personne amenée à être en contact avec le public, voire même pour tout citoyen), formation à la connaissance et à la rencontre des publics éloignés de son propre milieu. Les « professionnels de l'éducation », du ministre à la puéricultrice, doivent pouvoir se remettre en question, « changer leur regard »...⁴²

Une plus grande souplesse dans l'organisation, notamment de l'enseignement, de la pédagogie et des modes d'évaluation⁴³.

Une pratique constante de rencontre, d'écoute, particulièrement de ceux qui sont socialement et culturellement les plus éloignés. Elle permettrait notamment de développer une pédagogie « donnant du sens » aux apprentissages, tenant compte des différents rythmes, modes d'apprentissage, expériences et références... En tout cas, l'enseignement obligatoire ne peut plus être coupé de la vie et des réalités sociales.

Un partenariat effectif avec tous les publics concernés, y compris les familles et les jeunes les plus défavorisés, avec une référence constante aux absents, à ceux qui ne partici-

pent pas (encore). Ce partenariat doit être mis en place au niveau de la conception, de la réalisation et de l'évaluation.

La mise en pratique, dans le fonctionnement à tous les niveaux de l'enseignement et de l'éducation, de la Convention des droits de l'Homme et des droits de l'enfant. Actuellement, de nombreux manquements persistent, particulièrement pour les jeunes les plus démunis et leur familles⁴⁴. Il faut notamment dans ce cadre veiller à :

- * promouvoir un climat de respect et de solidarité, de dialogue et de résolution pacifique des conflits, combattre la « hiérarchisation » et le mépris entre les différents publics, entre les acteurs et dans le fonctionnement même de l'école et des instances éducatives...

- * promouvoir la participation des différents acteurs concernés par l'enseignement (élève, parent, enseignant, autres partenaires) et l'éducation, à tous les niveaux, pour leur propre bien et celui de tous, en veillant à la participation effective de ceux pour laquelle elle est la plus difficile.

Tout cela implique des moyens, des temps et des lieux de formation, de concertation et d'évaluation.

47. Directrice du Centre de formation insertion jeunesse.

ORIENTER DANS UNE SOCIÉTÉ DÉSORIENTÉE ?

Michel Simonis, Jean-Marie Gilen et Michel Mutsers⁴⁵

Angle d'attaque

Laurette Onkelinx suppose qu'une meilleure orientation des élèves permettra de faire des économies. Ricardo Petrella, lui, souligne l'urgence qu'il y a à « délégitimer » les fondements d'une idéologie qui domine toutes les facettes de la société.

Entre les deux, nous (nous) posons des questions sur le sens d'une « orientation » : orienter pour quoi faire ? Orienter qui, l'élève ou l'école ? Orienter vers quoi ? Dans quel but ?

Les équipes tridisciplinaires (appelées Psycho-Médico-Sociales) qui accompagnent les écoles (et sont censées cheminer avec elles) sont invitées à se recentrer sur l'orientation.

Nous pensons qu'orienter aujourd'hui – et demain – c'est autre chose que mettre « la bonne pièce à la bonne place ». Ne s'agirait-il pas plutôt de déhiérarchiser les filières, changer les mentalités, sortir l'idée de compétition de la tête des profs, des élèves et des parents, réorienter le système scolaire, si c'est le système qui produit l'échec. Ne serait-ce pas d'un changement pédagogique – ou éducatif – qu'il s'agit ? Poser un autre regard sur l'éclosion et la maturation des « vocations », c'est instaurer d'autres pratiques d'enseignement, d'orientation, d'écoute, d'accompagnement des jeunes et de guidance des systèmes scolaires...

Qu'y a-t-il de commun entre l'école et le grand marché mondial ?

L'école – c'est du strict bon sens civique – se doit de faire la chasse aux gaspillages. Pour les uns, dont nous sommes, les gaspillages de l'école sont surtout des gaspillages de cerveaux : les petits enfants entrent à l'école plein de ressources, d'enthousiasme, d'envie d'apprendre. Combien

en ressortent démotivés, écrasés par le poids de la mésestime de soi, convaincus d'être des nuls et d'avoir perdu leur temps, leur enfance et les plus belles années de leur vie en usant leurs fonds de culottes sur les bancs. Entre l'entrée et la sortie, la machine scolaire à broyé l'esprit, la créativité et la vie affective d'un certain nombre d'enfants et – par la même occasion – d'un certain nombre d'enseignants... et de familles.

Pour d'autres, les gaspillages sont dus à la mauvaise orientation des élèves. D'après eux, beaucoup de redoublements pourraient être évités si chacun était orienté correctement vers les études correspondant à ses capacités et à ses aspirations. L'idée est donc tentante de compter sur les centres PMS pour limiter les dégâts. The right man in the right place. Tout le monde sera content et on fera des économies. C'est ce discours que nous avons cru percevoir dans les premiers projets de la Communauté française organisant la fusion des centres PMS et des instituts médico-sociaux dans un machin appelé « COSS ». Si on gratte un peu, on n'est pas très loin des classes d'intérêts et des classes de niveau..

Cela nous a fait penser à Riccardo Petrella : la rhétorique idéologique dominante avance six commandements que voici résumés :

1. L'avenir, c'est l'adaptation à la mondialisation : village global, réseaux mondiaux d'entreprises multinationales.. Il faudra s'adapter ou disparaître. On n'a pas le choix.

2. Il faut libéraliser tous les marchés. Supprimons toutes les barrières, les tarifs... L'Europe sera le lieu des quatre libertés : la libre circulation des biens, des capitaux, des services, des personnes. On va vers le global market place.

3. L'État (et le secteur public) ne sert plus à grand chose, sinon à freiner le progrès. Il est lourd, bureaucratique, corrompu. Il faut donc le réduire à l'État minimal, the plate state, l'État plat.

4. La plus grande efficacité se trouvant dans le secteur privé, laissons le pouvoir au privé. Privatisons tout ce qui est privatisable et même au-delà : l'eau, l'électricité, les avions, les trains, les hôpitaux, les écoles, etc. dans l'intérêt du « consommateur solvable » (l'insolvable étant sans intérêt !). Tout devient marchandise, y compris la compétence qui a, comme toute marchandise qui se respecte, une durée limitée (et vient vite la date de péremption de la compétence).

5. Il faut innover en permanence. Et les individus seuls en sont capables, pas les États, empêtrés dans leurs lourdeurs. L'innovation est uniquement technologique, pas sociale ou humaine. Chacun doit être en permanence recyclable, en formation continue toute la vie, sur base d'un projet individuel. Pour un cadre âgé, coûter cher sans être utile est impardonnable. On parlera de «ressource humaine obsolète non recyclable» (IBM, parlant de ses cadres de plus de 52 ans).

6. Puisque l'État (la société organisée politiquement), qui avait la capacité d'assumer le long terme, s'efface, il reste le Privé, qui ne peut, lui, penser que le court terme. Pressé par le temps, il ne s'occupe pas de politique. Il est pris dans la spirale de la compétition généralisée, qui devient la légitimation de tout.

Nous constatons qu'au sein de l'école, il arrive que des acteurs, sans en être toujours très conscients, véhiculent et transmettent ce discours, implicitement ou explicitement

Des profs participent à ce modèle dominant : « S'adapter est votre seul choix. Soyez les meilleurs ».

Il n'y a plus de place pour la tolérance, la différence. La solidarité devient « intenable ». La pensée unique l'emporte sur le respect de la différence. Le temps presse. « Quand j'aurai mon job, ma maison, ma famille et ma voiture, alors je penserai au bien commun » (un étudiant du Supérieur).

« Face à la concurrence généralisée, vous n'avez d'autres choix que d'être les plus compétitifs sous peine de disparaître du marché du travail. D'ailleurs, cette concurrence, nous la vivons déjà entre écoles. Il nous faut être les meilleurs ».

L'école est un marché. Les matières enseignées deviennent des produits vendables. Enseigner la chimie est un marché : cours privés, Cdi, CD-rom... Idem pour l'Histoire de la Belgique. Et le prof de maths conçoit son cours pour Internet, donc pour le monde entier..

En fait il y a bien deux mondes, deux modèles, et donc une dualisation : prenons le modèle « A » et le modèle « B ».

Les « A » sont dans le coup, ils sont des gagnants en puissance. S'ils bossent bien et surtout s'ils jouent bien des coudes, ils feront partie des couches gagnantes. Stressés par la compétition généralisée, mais à l'abri du besoin.

Les crânes se gonflent : matière, matière. On n'est pas

habitué à faire des choix, à analyser et à réfléchir sur ce qui se passe autour de soi, on étudie. On n'a pas le temps de se connaître soi-même, de s'analyser. D'ailleurs, non seulement ça ferait perdre du temps, mais cela risquerait de faire réfléchir aux enjeux, de démobiler, de détourner de « l'essentiel ». Ce serait dangereux. « Je ne sais pas ce que j'attends, moi, de l'avenir. Je suis dans le train, c'est tout. Je ne me préoccupe pas non plus de l'avenir ». Les « A » n'arrivent plus à dire ce qu'ils sont, mais seulement ce que l'on voudrait qu'ils soient. « Mon horizon, c'est le court terme, l'échéance, l'immédiat : l'examen suivant, l'année suivante ». Le prof travaille pour l'année suivante. Les élèves aussi. Ils doivent suivre LE modèle et il n'y a pas de projet pédagogique, pas de réflexion sur les valeurs que véhicule l'école.

On s'ennuie. Spleen. On ne fait pas de philosophie, pas de socio-politique : pas le temps. Matière, matière. On croit qu'on est dans une section forte. Il est inimaginable qu'il y ait des sections meilleures que la sienne.

« Tout le monde est de bonne foi. L'éducation aux valeurs dominantes est implicite. Les sciences exactes, d'ailleurs, sont bourrées de valeurs implicites » (G. Fourez).

Les profs d'université sont en plein dans ce modèle dominant dont parle Petrella et ils le reproduisent à fond. Ils sont profondément convaincus que ce modèle est inéluctable, que le système est ainsi fait qu'il ne saurait en être autrement. Et cela passe dans les cours.

Les « B », eux, sont dans des écoles de seconde zone, parfois ghettos déjà, ils ont raté le train. Ils sont déjà remarqués – et marqués – comme largués en puissance, perdants. Ils ont acquis (un « cadeau » de l'école..) le sentiment de leur impuissance, de leur incompetence, de leur malchance. « Tout le monde ne peut pas y arriver. Il y a des recalés, qui se retrouvent dans des filières sans réels débouchés, où l'industrie n'ira pas recruter. Celle-ci sait que c'est dans les « filières nobles » qu'elle trouvera ceux qui l'aideront à l'emporter sur la concurrence. L'industrie va même investir son capital dans les hautes écoles commerciales. Là, c'est rentable. »

Dans le modèle « A », on trouvera compétitivité des statuts et uniformité des valeurs.

Dans le modèle « B », on rencontrera « l'impuissance acquise », ceux qui se ressentent comme en dehors et qui devront trouver à subsister autrement, peut-être comme assistés,

sans projets professionnels. Les « B », par contre, développeraient moins de compétition entre eux, mais davantage des valeurs de groupe, de solidarité, de fraternité. Là les profs, ne sachant plus faire passer l'apprentissage classique, ont le temps de se pencher sur les valeurs. Ils peuvent réfléchir à celles qui sont véhiculées dans l'école, aux différentes manières d'organiser le savoir, sa construction et son appropriation. Puisqu'on ne sait pas faire autrement. Puisqu'on ne sait plus faire comme avant.

Les uns sont tendus vers l'avenir. Les autres, sans avenir, sont dans la jouissance de l'instant présent. Pour les uns, les maths, même si c'est très ennuyeux, c'est bien utile pour plus tard. Pour les autres, ce que j'apprends à l'école doit me servir tout de suite et puisque les maths, ça ne sert à rien d'autre qu'à avoir des points, c'est imbuvable, puisque les points ça ne mène de toute façon à rien.

Le dilemme est clair :

Soit on joue dans cette cour-là, on renforce la dualité du système, parce que ça coûte moins cher – qu'ils disent – et on fera des orientations « correctes » (sélectives).

Soit on se donnera la tâche, toujours à refaire (mais il est des métiers impossibles, comme l'enseignement), de viser la mise en place de structures scolaires favorables à la réussite de l'élève. Mobiliser les ressources, éviter que l'on jette quotidiennement de la matière grise dans les poubelles. Décoincer les situations qui font perdre à tous de l'énergie (de l'élan) et de la confiance (en soi, dans les autres, dans la société et dans la vie). Orienter le système, penser à aménager la couveuse plutôt qu'à couper les ailes aux poussins. Une école et un PMS « mobilisateurs de ressources » pour une société solidaire axée sur le bien commun plutôt que des dépisteurs de carences, dans un climat de compétition généralisée ?

Oui ? Mais comment ? Il importe que nous sachions clairement à quel jeu nous allons jouer et que nous fassions le choix – nous aussi – de ce que nous voulons.

Pistes de réflexion et de changements possibles

Une orientation scolaire et professionnelle qui est un processus continu, qui n'est plus uniquement une relation duale avec un enfant ou un adolescent, mais évolue vers un modèle

plus ouvert, comprenant aussi des interventions dans la structure scolaire, qui met l'accent sur l'individu comme agent actif de son orientation. Ce sont trois tendances que l'on observe dans la Communauté européenne : pourquoi ne pas les inscrire dans nos textes légaux ?

L'orientation peut commencer beaucoup plus tôt : l'enfant peut devenir acteur de ses choix dès l'école maternelle. Il peut déjà y être incité à réfléchir à ses choix et à leurs conséquences, dont il sera amené progressivement à prendre la responsabilité. La notion (centrale dans les années 70-80) d'épanouissement personnel doit maintenant s'articuler avec la notion de bien commun, qui doit redevenir centrale.

L'idée de bien public – ou de bien commun – est en train de reprendre du poil de la bête. Pourquoi ne pas réinvestir le bien public à l'école, remotiver les jeunes à s'intéresser au politique, préparer la citoyenneté et faire de l'orientation un processus de responsabilisation axée sur le bien commun, prenant en compte la solidarité et pas seulement le portemonnaie ? En tant que service public, nous ne pouvons négliger dans nos processus d'orientation le souci du bien commun. C'est ce qui nous distinguera de services privés d'orientation.

S'orienter, choisir sa place dans la société, c'est un projet qui s'inscrit dans un contexte social, et qui prend une dimension collective. Ce projet social, il nous faudra l'inclure dans le processus d'orientation.

Et puis, ne pourrait-on laisser tomber des « matières » au profit d'une éducation à la vie ?

FEMMES EN RECHERCHE

D'INSERTION SOCIO-PROFESSIONNELLE.

« QUE N'AS-TU PAS APPRIS À L'ÉCOLE MA FILLE ? »

Marie-Rose Clinet⁴⁶

Les associations membres du Réseau Flora organisent des formations (par le travail ou autres) ou proposent des emplois (à durée déterminée ou indéterminée) à des femmes en grande difficulté qui ont au maximum un diplôme de l'enseignement secondaire inférieur. D'année en année, les femmes qui viennent y chercher une seconde chance apparaissent de plus en plus déstructurées. L'éducation qu'elles ont reçue dans leur famille et à l'école ne leur a donné ni les compétences intellectuelles de base, ni l'équilibre personnel et les attitudes sociales indispensables pour vivre en harmonie avec leur entourage (professionnel ou privé) et pour prendre leur place dans la société. Or, l'évolution du marché de l'emploi leur impose des exigences beaucoup plus élevées que naguère.

* Ndlr : polystyrène expansé.

48. Scénariste et producteur à la RITF.

49. Les budgets publicitaires ainsi libérés pourraient être investis dans d'autres domaines, par exemple l'enseignement. Aux États-Unis, Mac Donald's, Disney, Matel, Pepsi, etc., mettent du matériel pédagogique gratuitement à la disposition d'écoles pauvres... moyennant quelques obligations contractuelles sévères : interdiction de quitter la classe pendant le

Les exigences vis-à-vis

des travailleuses peu qualifiées se sont accrues.

Jusque dans les années 60 ou 70, une jeune fille quittant l'école avec une maîtrise approximative de la lecture-écriture et du calcul avait le choix entre plusieurs emplois. Un court apprentissage sur le tas suffisait pour maîtriser les tâches accomplies sous la surveillance d'une pléthore de chefs d'équipe et autres contremaîtres. Les patrons toléraient que quelques membres de leur personnel aient un fonctionnement pas très logique ou que des problèmes personnels ou familiaux interfèrent dans une certaine mesure avec le travail. Les paroles un peu vives et les comportements impulsifs vis-à-vis des collègues ou des chefs faisaient partie des relations de travail admises. En ce temps-là, l'argument « si vous n'êtes pas content, il y en a dix autres pour vous remplacer » jouait dans les deux sens. Même les personnes qui n'avaient pas en main toutes les cartes pour s'en tirer au mieux pouvaient croire à l'avenir. Des parents ouvriers, même immigrés de fraîche date, pouvaient encore rêver que leurs enfants accèderaient à de meilleurs emplois via l'école dont eux-mêmes n'avaient pas bénéficié.

Maintenant, les offres d'emploi sont moins nombreuses que les demandes et la sacro-sainte rentabilité ne laisse plus aucune chance aux personnes qui ne sont pas directement opérationnelles, pas suffisamment polyvalentes, pas assez autonomes, pas assez fiables, pas vraiment maîtresses d'elles-mêmes. Une frange croissante de la population est ainsi réduite à subsister grâce à l'assistance, à la débrouille ou à la tricherie. Sans accès à l'emploi, ces personnes n'ont pas non plus un statut social reconnu et sont coupées de la plupart des contacts sociaux valorisants.

Nous commençons à voir les conséquences de cet état de fait sur les générations successives. Des jeunes femmes qui ont vécu leur enfance et leur adolescence dans un environnement familial en perdition se retrouvent à leur tour à la tête d'une famille qui survit sans perspectives. Contrairement à leurs mères, elles ont pour la plupart passé une douzaine d'années dans l'enseignement obligatoire. Qu'elles y aient échoué ou qu'elles y aient obtenu un diplôme qui ne leur a « servi à rien », elles ont souvent de l'institution scolaire une

50. Étude « Carat » basée sur des chiffres de Médiamétrie 1996.

51. Jean-Charles De Keyser, Directeur de RTL-TVi, lors du Colloque « Violence et Télévision ».

image négative qu'elles répercutent explicitement ou implicitement auprès de leurs enfants.

La clé de l'apprentissage et de l'épanouissement est dans la relation affective.

Avant d'aller plus loin, précisons qu'en mettant en lumière ce qui s'est mal passé à l'école pour les femmes les plus fragiles, nous ne prétendons pas dresser un tableau d'ensemble de l'enseignement, ni même donner une vision complète des établissements qui rassemblent des publics dits à risques. Nous voulons seulement proposer une réflexion sur un système qui n'améliore pas assez les chances de ceux, et surtout de celles, qui n'en ont pas eu beaucoup au départ.

La conclusion essentielle de la recherche que nous avons menée avec des femmes en insertion sur ce qui les aide à progresser interpelle radicalement les acteurs de l'éducation. La différence fondamentale entre une femme qui lutte avec succès pour s'en sortir et une femme qui baisse les bras ou qui retombe continuellement dans les mêmes schémas destructeurs, c'est que la première a rencontré sur sa route quelqu'un qui a cru en elle, qui l'a acceptée en tant que personne, qui a reconnu son existence, alors que la seconde a été continuellement niée. Autrement dit, la racine de l'épanouissement d'une personne se trouve dans le regard qu'ont posé sur elle ceux et celles qui l'ont éduquée.

C'est en principe d'abord chez ses parents qu'un enfant trouve la sécurité première sur laquelle construire toute sa vie. Mais les parents ne peuvent donner que ce qu'ils ont eux-mêmes reçu. Il est donc important qu'une instance sociale prenne le relais à un âge précoce. Idéalement, c'est l'école, passage obligé pour tous les enfants, qui devrait jouer ce rôle. Si l'école ne le fait pas ou – pire – si elle induit elle-même un sentiment de rejet, l'adulte aura beaucoup de mal à remonter la pente, même s'il rencontre enfin quelqu'un qui reconnaît sa valeur.

Les femmes qui ont de bons souvenirs de l'école évoquent des professeurs avec qui elles s'entendaient bien, par qui elles se sentaient reconnues, qui les respectaient et qu'elles respectaient. À l'inverse, celles qui ont de mauvais souvenirs

52. L'industrie des images est le second pôle d'exportation des États-Unis après l'aéronautique civile et militaire. On peut comprendre aisément alors l'enjeu de la langue de bois effarouchée quand on parle de contrôler efficacement la violence à l'écran..

53. Monique Dagnaud, sociologue, membre du CSA (Conseil supérieur de

décrivent des expériences de rejet : elles ont été reléguées au fond de la classe parce qu'elles ne savaient pas suivre ou qu'elles avaient la tête ailleurs (sans que jamais personne ne leur demande ce qui n'allait pas), elles ont encaissé des paroles littéralement assassines (« tu n'es bonne à rien, tu ne réussiras jamais »), elles ont subi des remarques racistes. Des années plus tard, elles en sont encore traumatisées, au point qu'elles ne peuvent s'ouvrir à l'apprentissage que si elles se sentent acceptées inconditionnellement par les formateurs.

La dimension affective fait donc partie intégrante de l'apprentissage. Un enseignant (ou un formateur d'adultes) ne peut transmettre son savoir ou son savoir-faire à un apprenant que s'il noue avec lui ou elle une relation de personne à personne, une relation qui mobilise leurs intelligences mais aussi leurs émotions et leurs vécus sociaux respectifs.

Des gestes pédagogiques pour
concrétiser la dimension relationnelle.

Sans une relation satisfaisante entre enseignant et apprenant, aucun message ne passe. Ce fut souvent le cas pour les femmes que nous côtoyons. Comme elles n'ont pas trouvé dans leur famille les compléments ou les antidotes aux lacunes de l'école, elles nous montrent très clairement quels gestes pédagogiques ont manqué pour concrétiser la dimension relationnelle que nous venons d'évoquer. En voici quelques-uns. Leur absence entraîne des conséquences très graves pour les enfants les plus fragilisés et les moins soutenus par leur milieu, mais leur présence serait certainement bénéfique à tous.

Orienter dans l'intérêt de l'élève.

L'orientation est importante parce qu'elle ouvre ou ferme des portes sans retour en arrière possible. La fin des primaires est le moment crucial. Notons d'abord, parce que ce n'est pas rare, que le certificat d'études primaires est parfois donné dans des conditions malhonnêtes, c'est-à-dire sans recouvrir l'acquisition effective du niveau de connaissances qu'il est censé sanctionner. Ce faisant, l'école primaire évacue le problème aux dépens de l'enseignement secondaire et sur-

54. Et que justement c'est le hiatus entre ce qui est donné à voir et la maturité biologique, psychique et affective réelle des jeunes spectateurs qui cause problème. D'ailleurs, l'idée que les « pro » de l'audiovisuel se font des besoins de l'enfance et de l'adolescence (cibles privilégiées des messages publicitaires) est une suite de clichés « mode ». Ce qui fait qu'un adolescent aujourd'hui ne peut se voir et se construire qu'à travers les

tout aux dépens des élèves qui se croient bons, voire très bons, sur la foi de leurs résultats. C'est donc avec intérêt que nous attendons les « batteries d'épreuves d'évaluation étalonnées correspondant aux socles de compétences » que nous promet le décret fixant les missions prioritaires de l'éducation. Passons au choix des études secondaires. Les femmes nous racontent qu'elles ont été dans telle école ou dans telle section en vertu d'un mélange détonant de hasard et de prédestination. Leurs parents et elles-mêmes ne disposant pas du minimum d'informations pour choisir en connaissance de cause ou pour au moins se rendre compte des implications de tel ou tel choix, elles ont été livrées pieds et poings liés à la décision plus ou moins justifiée de l'école ou du centre PMS. Arrivées dans telle école (parce que c'était la plus proche, parce qu'un frère ou une sœur y était déjà, parce que l'instituteur avait dit d'aller là), elles ont dû se contenter de l'offre disponible sur place : tant pis si elles avaient les capacités pour des techniques et qu'il n'y avait que des professionnelles, tant pis si elles ont atterri en coiffure alors qu'elles rêvaient de travaux de bureau, ou l'inverse. Observons au passage que la réduction des doubles emplois d'un établissement à l'autre par mesure d'économie risque d'encore restreindre l'éventail des choix.

Rapprocher l'enseignement de la réalité vécue

Trop souvent, l'élève se noie dans des « matières » dont il ne sait pas à quoi elles servent, alors que ce dont il aurait besoin n'a pas l'air d'être au programme (même s'il y est). Quelques exemples. Une femme a appris la division mais elle admet sans sourciller un résultat plus élevé que le chiffre de départ. Une autre récite l'alphabet mais est incapable de consulter un bottin de téléphone. Une troisième se souvient d'avoir appris à lire un plan au cours d'étude du milieu mais elle se paie un taxi pour aller dans la commune voisine parce qu'elle craint de ne pas s'y retrouver si elle prend le bus. Certaines ont eu des cours sur la drogue ou le sida, mais elles n'ont pas reçu une éducation élémentaire à la santé, avec pour conséquence que leurs enfants vont à l'hôpital à tout bout de champ alors que la maladie prise à temps aurait pu

55. Aline Hébert-Matray (enseignante et critique littéraire jeunesse) in Lire et Savoir, Éd. Galimard.

56. Écoles, familles : le malentendu, Éd. Textuel in Le Monde, janvier 1997.

être soignée plus simplement. Beaucoup ont étudié les institutions belges sans jamais se rendre compte un seul instant de ce dont on leur parlait. Elles ont appris par cœur une leçon sur la sécurité sociale sans mettre cette « théorie » en relation avec des notions aussi pratiques que la mutuelle, le chômage ou la pension et sans percevoir ce que signifie le financement par la solidarité des travailleurs. Et on voudrait qu'elles fassent preuve de civisme. Des jeunes femmes qui viennent de sortir de professionnelles ne savent pas comment chercher un emploi et c'est par chance qu'elles ont su, éventuellement trop tard, ce qu'elles devaient faire pour être en règle par rapport au système social. Ces exemples montrent que les matières au programme devraient être constamment reliées à des objectifs qui parlent aux élèves. Une manière de créer ce lien pourrait être de rapprocher l'école de l'entreprise. La perspective d'utiliser ses acquis scolaires pour gagner sa vie est en effet plus motivante que l'idée de finir ses études pour aller au chômage. Cela ne veut surtout pas dire que l'école, même professionnelle, devrait se contenter de dispenser les savoir-faire que réclament les entreprises à un moment précis. En fait, les aptitudes nécessaires pour bien fonctionner à l'emploi sont les mêmes que pour s'épanouir dans la vie : elles relèvent du savoir-être et du savoir-communiquer. Ce sont notamment celles qui rendent indispensable le geste pédagogique que nous allons envisager maintenant.

Travailler la dynamique de groupe forcément
à l'œuvre dans la classe pour entraîner sur le vif
les élèves à se comporter en individus civilisés.

Trop souvent, quand les relations entre élèves ou entre élèves et professeurs se tendent, l'autorité se contente de sanctionner les manquements les plus flagrants, parfois au prix de dénis de justice ressentis de manière cuisante par les coupables/victimes. Ce n'est pas ainsi que l'élève apprend à se respecter et à respecter l'autre. Malgré les écoles mixtes, ce n'est pas non plus à l'école que l'on apprend à rencontrer sainement l'autre sexe dans sa différence et dans sa richesse. Pourquoi diable l'enseignement suit-il l'évolution des sciences comme la biologie ou la physique mais pas celle des sciences humaines comme la psychologie ou la communication ?

Prendre en considération les différences culturelles.

Celles des enfants d'origine étrangère, bien sûr, mais aussi celles des enfants de milieux défavorisés. L'école fait trop souvent comme si tous les enfants sortaient d'un même moule sécurisant : une famille stable, parlant français, des parents insérés professionnellement et socialement. Malheur aux enfants qui vivent autre chose : la classe est pour eux une planète exotique et, s'ils veulent y survivre, c'est à eux de faire un effort d'adaptation en mobilisant les ressources qu'ils peuvent, s'ils le peuvent.

Donner accès, à tous et à toutes, à l'expression artistique sous diverses formes (dessin, musique, chant, théâtre, écriture, etc.).

Ce ne sont pas des disciplines de luxe mais des occasions d'apprendre des choses importantes pour toute sa vie : s'exprimer, débrider sa créativité, développer sa sensibilité, habiter son corps, avoir confiance en soi, oser sortir de sa coquille, être fier de son talent. Malheureusement, les cours artistiques, déjà réduits à la portion congrue dans l'enseignement obligatoire, sont maintenant dans le collimateur en dehors de celui-ci (augmentation du minerval* dans les académies de musique, réduction des cours « occupationnels » dans l'enseignement de promotion sociale).

57. Chercheur au Centre de diffusion des technologies de l'information (Cediti).

58. Titre fortement inspiré de J. Neyrinck, Le huitième jour de la création : introduction à l'entropologie, Lausanne, Presses polytechniques

Quelles améliorations chaque acteur de l'éducation peut-il apporter à son niveau ?

Comme le montre cette dernière réflexion, les gestes pédagogiques que nous recommandons supposent des moyens et un cadre qui les autorise. C'est pourquoi notre dénonciation des lacunes du système n'est en rien une mise en accusation de ses acteurs au quotidien.

Pour finir, quelques questions naïves qui resituent la problématique de l'éducation dans son contexte social et politique. Comment une famille vivant d'une allocation proche du minimum vital peut-elle donner à ses enfants ce dont ils ont besoin dans la société actuelle ? Comment des parents privés de tout contact social parce qu'ils n'ont pas de travail et qu'ils sont coupés de tout ce qui fait la culture peuvent-ils donner à leurs enfants une approche dynamique de la vie ? Comment des équipes pédagogiques ballottées au gré des restructurations peuvent-elles assurer une cohérence aux enfants qui leur sont confiés ? Comment des professeurs parachutés dans des milieux dont ils ignorent tout et qu'ils n'avaient pas envie de connaître peuvent-ils nouer avec leurs élèves une relation faite d'estime réciproque ? Comment des enseignants blessés par le manque de considération à leur égard de la part des autorités mais aussi des parents peuvent-ils traiter leurs élèves avec respect ? Comment demander aux parents d'aller dans le même sens que les enseignants pour le bien de leurs enfants si l'école les tient à l'écart ? Comment éviter la reproduction des traumatismes de génération en génération si les plus démunis n'ont pas accès à des formations pratiques sur l'art d'être parents ?

Répondre à ces questions peut ouvrir des pistes pour améliorer l'éducation au service de l'épanouissement personnel et de l'insertion professionnelle et sociale. Les réponses peuvent et doivent venir de différents côtés : de ceux qui détiennent les moyens financiers, des autorités qui font les cadres législatifs et réglementaires, mais aussi de tous les acteurs de terrain. À chacun d'apporter ses propres réponses, dans sa pratique quotidienne, sans se réfugier derrière l'immobilisme supposé des autres.

LA FORMATION POUR ADULTES :

UN RATTRAPAGE QUI RÉUSSIT. POURQUOI ?

Par Suzanne Beer⁴⁷

Je dirige un centre de formation professionnelle et d'éducation permanente, implanté dans le bas de Saint-Gilles et qui s'adresse aux jeunes de milieu populaire. Nos formations professionnelles tournent autour des métiers de l'information (assistant à la maintenance PC, PAO, DAO, etc. : des qualifications « intermédiaires »). Âge des participants : de 20 à 45 ans. Taux moyen d'emploi après formations : 65 à 70 %.

Nous nous occupons d'éducation permanente au sens large : nous travaillons avec des élèves de 5^e et 6^e primaire et des adolescents du secondaire pour améliorer leur connaissance de la langue française (souvent leur seconde langue) et valoriser leur expression écrite à travers la production de deux journaux de qualité. Nous produisons aussi une pièce de théâtre de grande qualité tous les trois ans avec des jeunes adultes « mélangés » : peu scolarisés et très scolarisés, hommes et femmes, belges et d'origine hors Communauté européenne.

Ce que nous voyons de la réalité de l'école, ce sont surtout ses échecs en ce qui concerne sa mission d'apprendre aux jeunes à utiliser correctement la langue et les maths et à avoir une culture générale minimum. Quand il arrivent chez nous, la plupart des jeunes ne savent pas construire une phrase simple et ne lisent quasi jamais ni livres ni journaux. On se demande aussi à quoi l'école leur a ouvert l'esprit puisqu'en majorité ils ne s'intéressent pas à la politique, ni intérieure ni étrangère, ni à l'histoire, ni aux voyages. Peut-être en cela sont-ils comme les « autres » jeunes ?

Pourquoi chez nous recommencent-ils à s'intéresser à la langue, reprennent-ils le goût d'apprendre, reprennent-ils confiance dans leurs capacités ? D'abord parce que nous utili-

sons énormément l'informatique, cette télé qui ne crie pas, qui ne gronde pas, qui demande d'être logique, qui n'utilise jamais le mot « faux » mais le mot « erreur » et qui dit pourquoi il y a erreur. Cela permet de déconstruire tout de suite le raisonnement ou le maniement et de le reconstruire pour que ça marche.

Ensuite parce que personne ne vient chez nous par obligation. Les enfants et les adolescents viennent pour faire « leur journal », celui qui va les faire lire par 1 500 de leurs condisciples : comment ne pas être fier d'être lu. Les adultes, eux ont bien souvent galéré de nettoyage de bureaux en emplois au noir en passant par le chômage, le minimex (revenu minimum d'existence) et/ou les problèmes de santé. Même avec leur niveau vacillant en français et en maths, nous faisons le pari avec chacun d'eux qu'ils auront acquis en fin de formation (en un an minimum, deux ans maximum, à temps plein ou temps partiel) un niveau suffisant pour trouver un emploi de qualité autour de l'informatique.

Quelles sont nos méthodes ?

Nous n'avons rien inventé, nous ne sommes pas de grands pédagogues, certains enseignants sont certainement de meilleurs pédagogues que le meilleur formateur chez nous. Et pourtant avec ceux qui ont raté l'école, chez nous ça marche.

Les classes sont de maximum 15 personnes, souvent 12, les enfants sont 8 par atelier. Nous partons du principe absolu qu'ils sont intelligents et qu'ils ont chacun leur rythme d'apprentissage. Les cours sont tous reliés entre eux, les formateurs se concertent constamment, assurent certains ateliers à deux et ont des réunions pédagogiques toutes les semaines. Chacun prend la peine d'expliquer aux jeunes à quoi ça sert, où va la matière, à quoi ils arriveront en fin d'année et part le plus possible de ce que les élèves connaissent et de ce à quoi ils s'intéressent. Nous n'oublions pas que le français n'est pas pour la plupart des jeunes leur langue maternelle et on ne l'enseigne donc pas comme telle.

Certains formateurs à temps partiel sont des professionnels du métier auquel ils forment et non des professionnels de l'enseignement. Nous utilisons abondamment l'informatique, même pour les cours généraux. Les programmes évoluent

constamment. On parle de ce qui se passe dans le groupe. Nous considérons les élèves comme des acteurs : les évaluations se font dans les deux sens : ils auto-évaluent leur évolution, nous l'évaluons aussi, ils nous évaluent. Nous faisons régulièrement des liens avec l'actualité (ils regardent la télé, même s'ils ne lisent pas).

Nous privilégions la solidarité, et pas le chacun pour soi. Parce que les élèves sont en majorité en plus ou moins grande difficulté financière et sociale et/ou familiale, nous assurons un accompagnement basé sur la prise en main par eux-mêmes de leurs difficultés. Les portes des bureaux sont toujours toutes ouvertes : formateurs, animateurs, secrétaires, direction. Les formateurs sont là, dans le bâtiment, ils parlent, ils voient, ils se voient, ils ne viennent pas seulement prester ; les élèves les tutoient, peuvent leur parler dans les couloirs ou dans la cafétéria.

Rien d'extraordinaire donc mais un ensemble de dispositifs basés sur le bon sens. Rien n'est idyllique, il y a toujours des couacs et on en parle pour tenter de les résoudre.

Qu'est ce qui ne va pas dans l'école,
vu d'où nous sommes ?

Depuis quelques années, la ghettoïisation est quasi parfaite : les écoles des quartiers populaires sont peuplées à 99 ou 95 % d'élèves de familles d'origine étrangère. La population scolaire est l'image exacerbée des quartiers populaires (il y reste des vieux belges, des jeunes parents belges de milieu moyen qui mettent leurs enfants dans des écoles éloignées, des intellos anti-racistes convaincus qui mettent aussi leurs enfants ailleurs, etc.)

Que la société soit « duale » ou autre chose, fi des définitions, la société ne tourne pas rond, les pauvres sont de plus en plus pauvres et isolés.. Est-ce cette société-là que nous voulons ? Est-ce cette société-là que nous voulons pour nos enfants, une société à nouveau stratifiée économiquement et techniquement ? Et nous, dans quelles écoles mettons-nous nos enfants ?

Dans chacune de ces écoles-ghetto, on trouve des ensei-

59. Idées reprises à Marcel Lebrun & Renata Vigano, Des multimédias pour l'éducation : de l'interactivité fonctionnelle à l'interactivité relationnelle, Cahiers de la recherche en éducation, Université de Sherbrooke, Canada,

gnants formidables, mais on trouve beaucoup plus encore d'enseignants démotivés, qui vivent leur école comme un endroit de punition et qui demandent à corps et à cris leur mutation, qui font des dépressions, certains même deviennent racistes. C'est vrai, la violence est grande dans certaines écoles, mais il semble que les directions soient souvent incapables d'y faire face. Que font les centres psycho-médico-sociaux, quel est le travail fait avec les familles ?

Est-ce cette image-là du corps enseignant qui va faire bouger la population et soutenir les enseignants dans leurs luttes ? Ce qui intéresse les parents, c'est d'abord la qualité de l'enseignement, et si l'enseignement est de qualité, alors l'emploi des enseignants sera défendu. Tant que les enseignants seront perçus comme des gens qui ne méritent pas leurs « privilèges », la population ne les soutiendra pas. Ma formation politique m'indique à penser tout autrement, m'indique que les droits acquis sont fondamentaux. Ma profession, elle, m'indique qu'il y a une crise grave dans l'enseignement et que les enseignants doivent changer sous peine de devenir indéfendables. Ce sont les jeunes qui feront la société de demain et ceux qui les forment sont principalement les parents et les enseignants. À nous de faire ce qu'il faut.

Beaucoup de choses sont aussi à dire sur les parents, mais il ne faut pas se réfugier comme le font beaucoup d'enseignants, derrière la critique des parents irresponsables et insultes.

L'école sert à « cultiver », à former des citoyens.. Parle-t-on des élections, des façons de voter, des partis politiques, des associations, des entreprises, des institutions telles que l'Orbem (Office régional bruxellois de l'emploi), le Forem (Formation régionale pour l'emploi), les syndicats et le Cpas (Centre public d'aide sociale) ? Les profs, sous couvert d'obligation de neutralité, ne parlent pas de politique. Dans quel texte est-ce écrit qu'on ne peut pas parler politique ? Les textes d'intention de l'enseignement parlent tous de citoyenneté. Alors, allons-y !

En résumé

60. Victor Hugo, Notre-Dame de Paris, cité in Daniel Bougnoux, Sciences de l'information et de la communication, Textes essentiels, Larousse, 1993, page 543.

Les évolutions et les mutations de la société

Beaucoup d'élèves des écoles des quartiers populaires n'ont pas le français comme langue maternelle. Les écoles des quartiers populaires ont une population à 90 % de familles d'origine étrangère. Les emplois (à Bruxelles) sont de plus en plus qualifiés alors que les chômeurs (à Bruxelles) sont non qualifiés. Les jeunes sont de plus en plus pauvres (Çpas, allocations d'attente). L'informatique est partout, ce n'est pas nouveau, mais elle est peu présente dans les milieux populaires. Elle concerne principalement les jeunes. Or les écoles normales ne forment pas à l'informatique. Les enseignants sont à l'école de la maternelle à la pension. Un élève qui rate, on le dirige progressivement vers le professionnel.

Les enjeux

Une jeunesse bruxelloise à deux vitesses : comment changer ça ? Des écoles à plusieurs vitesses : comment rendre l'école démocratique et juste ? Les exclusions des écoles : c'est tout autant une non-assistance à personne en danger que la non-assistance à prof en danger : comment rendre à l'école un climat serein ? J'entends souvent : changeons les valeurs, et cessons de considérer le travail comme une valeur sociale essentielle. On n'a, en milieu populaire en tout cas, rien trouvé de mieux comme valeur d'intégration dans la société « adulte » : il y a le travail et le non-travail ; le travail c'est bien, le non-travail c'est moche et triste, quand ce n'est pas coupable. Comment créer de l'emploi, quelles sont les politiques de création d'emploi chez les politiques, dans les entreprises ?

Les propositions

Investir dans la formation des enseignants, valoriser ceux qui choisissent d'enseigner dans les écoles « difficiles », valoriser ceux qui quittent l'enseignement pour mieux y revenir. Investir dans l'école, refuser les économies, augmenter la formation pédagogique des enseignants, augmenter le matériel, augmenter les pauses carrière et les congés sans solde, mettre du luxe et de la qualité dans les écoles populaires, etc.

Pour exemple, la formation professionnelles chez nous coûte aux environs de 400 francs par heure par élève (formation, accompagnement, aide à la recherche d'emploi, locaux et administration compris). Former les élèves à être curieux, à penser, à analyser surtout, même si ce n'est pas une culture familiale. Rendre les écoles mixtes à tous points de vue. Faire de l'école un lieu de démocratie concrète.

Diminuer le nombre de profs différents par classe pour que les liens entre matières se fassent facilement. Diminuer le nombre de devoirs et de leçons et augmenter les capacités de recherche et la curiosité chez les élèves. Changer les écoles normales et former des profs à travailler en équipe, ardents à transmettre leur curiosité et leurs savoirs. Supprimer un grand nombre de filières professionnelles, les « rehausser » au niveau technique et y ajouter des cours généraux de qualité (français, maths, logique, langues, littérature etc).

Bref, faire entrer la société dans l'école, qu'elle soit ouverte et pleine de courants d'air, une école où les élèves même en maternelle, sont considérés comme des adultes, ayant cours avec d'autres adultes.

61. Réflexions de Gilles Arnaud, reprises par Yves Collard, Multimédia : marche ou escape, in « Média Acteurs », 2 novembre 1996, page 9.

V

Nouvelles techniques
pour vieux problèmes

TÉLÉ BOULIMIQUE ET PENSÉE FRIGOLITE*

Jean-Louis Sbille⁴⁸

Loin de moi l'idée de faire de la télévision un bouc émissaire. Elle n'est pas seule responsable de la « défaite » de la pensée, du civisme, de la morale citoyenne et pourquoi pas, tant que j'y suis, de la simple politesse quotidienne. Mais, c'est par ce qu'elle en est incontestablement un des vecteurs les plus efficaces que je défends avec intransigeance l'abandon de toute pratique télévisuelle en famille et à l'école. Mais que cela soit clair : je ne suis absolument pas nostalgique d'une époque révolue et passée. Pour moi, il s'agit plutôt aujourd'hui de trouver les prémisses d'une écologie audiovisuelle.

Puisque rien ni personne ne nous oblige à la regarder, ne regardons plus la télévision : coupons le câble et redécouvrons les espaces de sociabilité, d'information, de culture et de divertissement que la télé boulimique et conquérante a en un demi-siècle occultés.

Des bureaux de prospectives qui étudient l'évolution des marchés publicitaires en télévision prévoient que celle-ci pourra encore être traitée comme une vache à lait publicitaire pendant une dizaine d'années⁴⁹.

La télé n'est qu'un moyen technique de communication parmi d'autres. Elle n'a que 50 ans, ce n'est pas grand chose. L'écriture est vieille de quelques millénaires, l'imprimerie de

62. Travaille au sein de la compagnie théâtrale pour enfants « La

quelques siècles et la radio dans son oralité existe depuis la nuit des temps et techniquement depuis un siècle.

Si jeune et sans doute déjà sur son déclin. Rien qu'en France, depuis 1991, l'audience de la télé a globalement baissé. Par exemple, un million huit cent mille téléspectateurs ne regardent plus le 20h-22h⁵⁰. Et les enfants, contrairement à ce qu'on pourrait penser, regardent la télévision une demi heure en moins chaque jour. Cette désaffection en chiffre absolu est sans doute la conséquence de la concurrence du magnétoscope, de la location de films et jeux vidéo mais aussi – et cela est plus significatif – de l'indigestion des utilisateurs devant la multitude de programmes et de chaînes et de leur impossibilité à gérer en famille l'usage du petit écran. (Personnellement je ne connais aucune famille qui, sur le long terme, soit parvenue à avoir une pratique télévisuelle heureuse et non-confliktuelle.. Tôt ou tard la télé devient télé-babysitter et télé-prozac..)

Tout récemment j'entendais un directeur de chaîne de télévision affirmer péremptoirement : « Aujourd'hui, un bébé reçoit une télécommande avant un hochet, il regarde la télé avant de savoir lire et écrire ! »⁵¹. Et c'est avec des affirmations aussi stupéfiantes de banalité que des bêtises faussement sociologiques, que la télévision et ceux qui la font, la produisent et la financent, s'auto-célèbrent.

On pourrait affirmer avec autant de jubilation qu'un bébé déchirera, griffonnera avec grand plaisir un illustré, un volume de la Pléiade, l'annuaire de téléphone, une facture d'électricité.. avant de savoir lire et écrire. Et ce même bébé sera fasciné par les évolutions d'un poisson rouge dans son bocal !

La télévision n'est pas le stade ultime de l'évolution de l'image, de l'écrit et du sens.. elle n'est qu'un moyen de communication parmi d'autres, l'un des plus récents. Mais absolument rien dans l'histoire présente et passée ne laisse supposer qu'un média empêche les autres d'exister. Les traditions orales ont très bien survécu à l'écriture et à l'imprimerie. Contrairement aux idées reçues, « malgré » les autoroutes de l'information, « malgré » la télé et les nouvelles technologies, on a jamais autant lu, écrit et publié qu'aujourd'hui.

Il y a longtemps que les discours qui tournent autour de l'audiovisuel marchent sur une seule jambe. Ils partent tous d'un postulat : « La télévision EST incontournable. Elle est LE

centre d'intérêt des individus et des familles ». Rien n'est moins sûr. Ce n'est pas parce que la télévision n'en finit pas de se mettre en scène en nous prenant en otage que ce qu'elle nous renvoie de nous-mêmes est la réalité de notre expérience sociale et culturelle. On peut très bien exister et vivre heureux, cultivé, informé sans regarder la télévision et sans être pour autant un ours mal léché retiré sous sa tente. Il semblerait que nous en soyons arrivé à avoir peur d'être privé de télé, comme le fumeur de cigarette, comme l'insomniaque de somnifère. Ne pas avoir la télé serait un acte d'incivisme, une impolitesse, un comportement plus que douteux, coupable...

Pourquoi donc serions nous angoissés à l'idée d'être débranchés de ce robinet à images ? Quels sont les arguments les plus entendus par les utilisateurs critiques de la télé pour ne pas se débrancher...

« On a la télé pour les enfants, car ils en parlent à l'école et à la récré. On ne voudrait pas les marginaliser et les pénaliser. »

« On a la télé car il y a quand même de temps en temps des programmes intéressants. » (Quelle est la proportion de programmes intéressants par rapport aux heures zappées ?)

« On a la télé pour les informations, on regarde deux journaux télévisés chaque soir » (Qui passent d'ailleurs les mêmes images.) À propos d'information : avez-vous déjà essayé de raconter la recette de la tarte aux pommes (Tatin) en une minute dix secondes (c'est-à-dire le temps habituel d'un reportage important au journal télévisé) ? À propos d'information encore : toutes les « grandes affaires » qui défraient l'actualité depuis longtemps ont toujours été levées par le travail de foumi de la presse écrite. Jamais par les chaînes de télévision. L'info à la télé n'est que la mise en spectacle de la lecture de la presse écrite. La télé pille les investigations longues et coûteuses menées par les journalistes de la presse écrite.

« On a la télé pour Arte. » Je ne sais pas pourquoi, mais cet argument me fait toujours penser à ces gens dont la bibliothèque sans intérêt (arlequinade, hyperbestsellers et autres non-livres) comporte quelques mètres d'étagères de beaux livres d'art très chers et d'ouvrages intelligents la plupart du temps non lus et même pas ouverts !

« On a la télé car ainsi en famille on peut discuter entre

nous de quelque chose...» Oui, c'est évident. On peut toujours discuter de ces images de nulle part dont plus de 50 % sont fabriquées à Hollywood⁵². Cette industrie créative et florissante qui s'est développée aux États-Unis en s'inspirant d'une société qui puise dans la criminalité et la violence certains de ses mythes fondateurs ⁵³.

Aujourd'hui que les autoroutes de l'information véhiculent la «pensée unique» à travers le monde, il nous est devenu difficile, voire impossible, de comprendre l'évolution actuelle des médias et de leurs nouvelles technologies car les outils théoriques à notre disposition sont devenus obsolètes : ils ont été forgés avec des idées humanistes, pacifistes, altruistes qui ont prévalu pendant la période dite des « Trente glorieuses » de l'après-guerre. Et si on ne veut pas s'avouer impuissants et vaincus, il nous faut aujourd'hui remettre tout à plat et oser entrer en résistance en brisant le miroir aux alouettes de la modernité qui n'est finalement qu'une simple continuité technologique.

Abandonnons le terrain audiovisuel aux gangs financiers qui se livrent une guerre sans merci et proposons des alternatives responsables. En tant que parents, enseignants, éducateurs, réoccupons le terrain que nous avons abandonné par naïveté et lassitude à la télévision. L'école et la famille n'ont pas (n'ont plus) à partager leur temps et leur espace avec ces médias qui véhiculent une pensée primitive et sauvage dans laquelle l'individu ne peut rien contre son destin !

Avez-vous déjà constaté le caractère éminemment fasciste de la production de dessins animés japonais et de nombreux films américains, dans lesquels toute recherche de solution à un problème passe soit par la violence physique, soit par l'autorité divine d'un « deus ex machina » tout puissant ! Et jamais par le dialogue, la collaboration, l'acceptation de l'autre, la tolérance, la raison ? Et cette pensée primitive,

réductrice et païenne nourrit depuis le début des années 80 l'imaginaire des nouvelles générations. Cela n'est pas sans conséquence quant au modèle de société que nous aurions voulu construire et défendre.

Le « réalisme gestionnaire des professionnels » a permis les scandales du sang contaminé, de la vache folle, des errements de l'affaire Dutroux, des catastrophes écologiques annoncées, etc., et de ce qu'on appellera bientôt « l'effet zapping », cet acte anodin qui a eu de graves répercussions sur l'imaginaire, le raisonnement, et l'équilibre psychique des générations « télé multi chaînes » ...

Pour terminer, posons-nous donc quelques questions inconfortables à l'ombre de l'œil glauque de notre téléviseur.

Première question : Sommes-nous assez conscients que ce n'est pas avec des debriefings – sans aucun doute intelligents – que l'on peut effacer de la mémoire certaines images traumatisantes de violence, de meurtres, de vie facile et factice « vues et entendues à la télé » et même au journal télévisé ? ⁵⁴

Deuxième question : Puisque certains responsables de chaînes affirment encore, comme pour s'en persuader, que la pratique de la télévision prépare à affronter la société et la réalité du monde actuel et que l'école devrait pouvoir enseigner à mieux la regarder (la télé, bien évidemment), pourquoi alors ne pas enseigner aussi le combat de rue et l'usage des armes à feu dès le primaire ?

Troisième question : « La société croit-elle encore que l'école est un lieu essentiel où se joue en partie son évolution et le maintien de la cohérence sociale ? » ⁵⁵

Quatrième question : Est-il vrai qu'aujourd'hui on n'attend plus la même chose de l'école qu'avant ? L'acquisition de repères, le plaisir d'apprendre, la socialisation céderaient la place au souci d'insertion professionnelle ?

63. Pédagogue.

Cinquième question : Le sociologue François Dubet ⁵⁶ a-t-il raison quand il affirme que l'Éducation nationale reposait jusqu'aux années 60 sur une forte sélection sociale. Si tout le monde y entrait, peu y restait. Le peuple allait à l'école primaire et la bourgeoisie au lycée. Certes, quelques élus, issus des classes modestes, accédaient au paradis, mais il s'agissait de boursiers, choisis dans la masse et triés sur le volet. C'était une école sans risque, qui donnait 100 % de gagnants pour 10 % de joueurs seulement. La scolarisation massive a bouleversé le tableau. Désormais, tous les élèves sont accueillis au collège, maillon faible du système, qui est chargé d'opérer lui même la sélection. Il y a 100 % de joueurs, avec combien de gagnants ? Ne faudrait-il pas renoncer à l'enseignement obligatoire jusqu'à 18 ans ?

Sixième question : Est-ce à l'école de suppléer à l'abandon, dès la fin des années 70, du réseau des maisons de quartier, des clubs de jeunes, et autres maisons des jeunes et de la culture ? Le détissage des relations de quartier et le mépris des pouvoirs publics pour les assistants sociaux, les éducateurs de rue, les animateurs, ont permis le vandalisme de la délinquance urbaine, terreau des extrêmes droites intégristes musulmane et du Front national.

Septième question : Puisque l'État ne parvient plus à donner des perspectives à la société, l'école ne devrait-elle pas « enseigner » à rêver et à raconter des histoires, ne devrait-elle pas donner les outils intellectuels (lire, écrire, calculer) pour « simplement » comprendre notre présent à partir du passé ?

Pour conclure...

Bannissons le zapping des pensées frigolite ! Redécouvrons le plaisir de la parole et du temps passé à raconter et à développer des idées. Recréons de l'utopie, en sachant que, par définition, celle-ci ne se réalise jamais mais qu'elle nous aide pourtant à mettre notre présent en perspective et à ne pas accepter ce qui est donné pour vrai.

INTERNET À L'ÉCOLE : LA RÉPONSE

EST TECHNIQUE. QUELLE EST LA QUESTION ?

Ronny Balcaen, mai 1997. ⁵⁷

Comme autrefois l'audiovisuel et l'informatique, les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) opèrent aujourd'hui une percée dans les écoles. Dans ce contexte, parler uniquement d'Internet – comme l'évoque le titre⁵⁸ – pour appréhender le phénomène serait un peu réducteur. Les ébauches de réflexion contenues dans ce texte s'appliquent donc aux nouveaux outils qui, entre autres caractéristiques, permettent la réunion de plusieurs médias sur un seul support ainsi que la navigation hypertexte (le document contient des liens qui, lorsqu'on les active par un clic de souris, renvoient automatiquement vers d'autres documents), ont recours aux réseaux électroniques (le on lire) et permettent une interaction plus grande avec l'ordinateur ou avec d'autres usagers à travers le réseau.

Phénomène habituel, aucun véritable débat n'accompagne l'émergence des nouvelles technologies dans notre société. Les ordinateurs multimédias entrent dans les entreprises, les foyers et les écoles, souvent de gré, parfois de force. Les kilomètres de fibres optiques se déroulent le long des autoroutes, futures épines dorsales de réseaux dont on ne sait pas encore ce qu'ils pourront bien véhiculer comme informations. L'accent est mis sur la seule résolution des problèmes techniques : à quel coût et par quels moyens connecter mon établissement ou mon domicile aux réseaux électroniques ?

Va-t-il donc de soi que, confronté à une nouvelle technologie, son utilisateur se soit suffisamment interrogé sur l'usage qu'il pourrait en faire en fonction de ses besoins et de ses projets, de telle sorte que la seule question valable qui demeurerait serait d'ordre technique ? On peut en douter. S'arrêter un peu, prendre du recul et poser la question des

besoins existants et des usages nouveaux, c'est retourner alors la situation et s'appropriier les nouvelles technologies plutôt que les subir.

Vers une société de l'information ?

D'où viennent ces nouvelles technologies de l'information et de la communication ? Plusieurs innovations technologiques ont rendu possible leur développement : les technologies « réseaux » se sont améliorées, offrant des débits qui rendent possible le transfert plus rapide d'une information complexe (images animées par exemple). Une information qui circule aujourd'hui sous forme numérique (et non plus analogique) : un mot, un son ou une image n'est plus qu'une plus ou moins longue suite standardisée de « 0 » et de « 1 ». Pour rendre cette information stockable et transférable facilement, la compression des données a été améliorée.

Combinées entre elles, ces innovations technologiques peuvent induire une autre circulation de l'information : ainsi, les données stockées sur des « serveurs » seront de plus en plus accessibles à distance à partir du domicile, du lieu de travail ou de lieux spécifiques de consultation. Plus rapide à parvenir à son destinataire, l'information sera aussi plus difficile à isoler parmi la masse disponible (quel programme choisir parmi un bouquet de chaînes numériques qui en offre des dizaines ?). Au-delà de la consultation, c'est aussi la production et la diffusion d'une information « maison » qui devraient être facilitées : aujourd'hui déjà, nombreux sont les individus et les associations à utiliser le réseau pour informer sur leurs activités ou leurs opinions, échanger des idées ou des projets. Cette joyeuse prise de possession du média, caractérisée par des idéaux quasi-libertaires, ne risque-t-elle pourtant pas de faire long feu, à l'image des premières expériences de radios libres, de télévisions communautaires ou de CB (Citizen Band) ?

Ceux qui prédisent l'avènement d'une société de l'information affirment en tout cas que les répercussions de cette évolution seront profondes : le mode de production des richesses sera de plus en plus basé sur le traitement de l'information ; les modes de vie s'axeront de plus en plus sur la relation à distance : télétravail pour désengorger les villes,

64. Bernard Defrance insiste souvent sur cette distinction.

télé-enseignement qui permettra par exemple un suivi de l'élève par le professeur depuis le domicile respectif de chacun, télé-médecine pour un travail de diagnostic à distance entre praticiens, etc. Chacun de ces usages apporte autant de solutions qu'il pose de questions nouvelles ou renouvelées. Le télétravail peut entraîner la délocalisation d'activités économiques, mais aussi mettre en danger la cohésion d'une collectivité éclatée. Le télé-enseignement est-il souhaitable dans une société où l'accès de tous aux technologies est loin d'être garanti ? La télé-médecine ne participe-t-elle pas de cette fuite en avant technologique opérée au détriment des actes intellectuels ?

Cette réalité ne constitue pas encore notre présent en Communauté française, mais cela n'est déjà plus tout à fait le futur. L'attrait pour Internet et le multimédia est bien présent au sein de la population. Des projets-pilotes sont menés qui ciblent les ménages. Des centres de ressources pour l'éducation aux médias des réseaux d'enseignement mènent des expériences au sein des établissements scolaires. Des projets de réseaux électroniques reliant les administrations publiques et les écoles de chacun des réseaux sont à l'étude. Des opérateurs privés cherchent enfin à pénétrer le « marché » éducatif.

Se réapproprier les technologies nouvelles

Quels sont les enjeux sous-jacents à cette évolution de notre société ? On devine qu'ils sont nombreux. Nous en pointerons trois.

Il nous semble essentiel tout d'abord d'être attentifs à ce que l'entrée des nouvelles technologies dans le quotidien des gens ne se fasse pas de manière violente ; les citoyens doivent véritablement s'approprier ces outils. Appropriation qui passe avant tout par une dédramatisation de la situation : il faut réfuter l'idée selon laquelle l'innovation technologique nous tomberait dessus sans crier gare et qu'elle influencerait à elle seule tout l'environnement. Il nous semble plus judicieux de faire le pari d'une possible marge de manœuvre que nous pouvons exploiter en tant qu'individus pour influencer le cours des choses. Pour imposer, à partir de nos usages, certaines innovations au détriment d'autres.

Très concrètement, dédramatisation et appropriation passent par la nécessaire confrontation aux nouvelles technologies. Dans ce sens, les expérimentations actuelles dans les écoles sont tout à fait bénéfiques à condition qu'elles soient accompagnées d'un apprentissage critique. Une participation au débat démocratique devient alors possible pour ceux qui disposent d'une connaissance pratique du phénomène. Ainsi, la première confrontation des jeunes scolarisés avec Internet est souvent très décevante pour eux : ils s'imaginent baignant dans un monde à part, fait de représentations virtuelles en trois dimensions et donnant accès un univers d'informations illimitées. La réalité est évidemment tout autre et sans doute moins excitante. Mais à partir de cette première frustration, les élèves peuvent se rendre compte de ce qu'il est possible de construire avec l'outil. Par exemple la mise sur pied d'un moyen de communication local ou régional alors que toute la communication médiatique ou publicitaire est basée sur la dimension mondiale d'Internet. Au plus tôt chaque acteur trouvera l'occasion d'une telle initiation, au mieux il pourra participer au débat et imposer des usages qui correspondent à ses besoins propres.

Dédramatiser les enjeux, cela n'équivaut pourtant pas à nier à tout prix l'influence de la technologie sur le social. Et plus particulièrement sur les interactions entre individus. À partir du moment où les individus pratiquent une bonne part de leurs activités à distance, qu'ils ne sont plus physiquement dans le même environnement (magasin, école, lieu de travail), les interactions – et notamment les interactions informelles – risquent de disparaître. De manière plus générale, le danger existe bien évidemment de voir le lien social se distendre. Un deuxième enjeu d'importance serait alors peut-être de faciliter la réintroduction d'une dimension collective au sein des réseaux, par la création d'espaces publics d'utilisation et par le développement de logiciels permettant le travail coopératif à distance.

Autre enjeu de taille, celui qui concerne les contenus véhiculés sur les autoroutes de l'information. Plutôt que de contenus, peut-être faudrait-il parler de rapport aux contenus. Comment gérer la multiplication des informations, comment intégrer la multiplication des sources et des points de vue ? Comment ralentir les flux et comment sélectionner l'information cohérente avec son projet ? Toutes ces ques-

tions d'ordre méthodologique ne sont pas encore réellement posées à l'heure actuelle, alors que l'on nous ferait volontiers croire que l'accès à l'information est une fin en soi et que cet accès suffit à être correctement informé. Or, les nouveaux médias n'apporteront que de l'information brute si leurs utilisateurs n'apprennent pas à s'en détacher quelque peu, à mettre en œuvre une pensée indépendante qui permettra, au-delà du traitement, de réfléchir à la manière dont les informations ont été élaborées, à les réordonner selon une logique propre aux utilisateurs. Bref, à donner un peu plus de sens à une démarche.

Les nouvelles technologies à l'école :
projet pédagogique ou imposition violente ?

Les nouvelles technologies de l'information mettent l'école sous pression. Faut-il, s'interrogent les directions et les enseignants, rejoindre le chœur de ceux qui chantent les louanges du multimédia ? Les outils traditionnels ne suffisent-ils plus à répondre aux objectifs d'un projet pédagogique ? Peut-on par ailleurs rester à l'écart de cette évolution ? Toutes les questions qui se sont posées lors de l'introduction de l'audiovisuel ou de l'informatique dans les écoles reviennent aujourd'hui alimenter les discussions.

Aspect indéniable, les nouvelles technologies mettent à disposition des outils qui ont des capacités intéressantes, et notamment ce fameux potentiel d'interactivité qui peut contribuer « à l'acquisition de compétences transversales (organisation des connaissances, démarche de résolution de problèmes, participation et gestion d'un travail en collaboration, développement de projets personnels) et plus loin à l'autonomie des étudiants »⁵⁹. Les supports multimédias, surtout par leur caractère interactif, sont des espaces de « bidouillage » qui permettent aux apprenants de faire leurs propres armes, de procéder par essai-erreur et d'avancer à leur rythme. Bref, les nouvelles technologies offrent pour une part les moyens de créer cette pensée indépendante et cette autonomie que nous évoquions plus haut. Mais on pourra toujours soutenir, à juste titre sans doute, qu'on atteint les mêmes objectifs sans tout ce coûteux outillage. Et que le processus n'est pas automatique. En effet, une démarche bien plus vaste doit être entreprise si l'on veut profiter des

avantages du multimédia dont les caractéristiques propres ne pourront être exploitées qu'en cas d'intégration véritable au sein d'un projet pédagogique et dans le souci de sauvegarder les relations entre les gens.

Et c'est peut-être sur ce dernier point que le bât blesse. L'idée que l'apprentissage s'effectue dans le cadre d'une relation entre enseignant et apprenants, et entre apprenants, est aujourd'hui acquise. Les principes d'un apprentissage coopératif ou collaboratif sont mis en œuvre sur le terrain. Qu'en restera-t-il une fois que chacun sera réfugié derrière son écran et absorbé par des tâches individuelles, sans lien véritable avec ses pairs ou avec l'enseignant ? C'est sur de tels enjeux que les acteurs de la communauté éducative doivent mettre en œuvre leur capacité de pression. Agir pour que soient rapidement élaborés des outils simples à utiliser qui permettront une utilisation collective des nouvelles technologies à travers les réseaux. Une utilisation où une véritable relation pédagogique pourra trouver sa place.

Restons lucides cependant : l'émergence de tels outils n'est pas encore pour demain. En attendant pourtant, il y a fort à parier que les nouvelles technologies continueront leur développement en milieu scolaire, avec leurs avantages et les inconvénients de l'heure. Le premier défi auquel l'école se voit confrontée est dès lors d'accompagner cette entrée des technologies de l'information et de la communication par une éducation aux nouveaux médias. Une éducation qui aurait pour objectif le développement de cette pensée autonome face à l'afflux d'informations : pour cela, il est nécessaire que les élèves, confrontés aux nouveaux outils dans le cadre scolaire, prennent notamment conscience des dispositifs techniques qui sont à la base des NTIC, qu'ils comprennent les enjeux économiques et les motivations des diffuseurs d'informations, qu'ils soient attentifs au statut de l'information qui est diffusée et à la manière dont elle a été créée. C'est vrai, il ne s'agit « que » d'une actualisation de l'éducation aux médias traditionnels pour laquelle peu a été fait. Mais c'est là l'étape indispensable vers une véritable appropriation des nouvelles technologies par les usagers. Et, partant, pour le développement d'une citoyenneté qui s'imposerait petit à petit dans le champ socio-économique.

Face à une probable perte de substance,
une autre idée de l'éducation ?

« Ceci tuera cela. » Dans Notre-Dame de Paris, l'archidiacre dans sa cathédrale feuillette un livre fraîchement imprimé à Nuremberg. Il voit dans cet objet tout neuf la fin des édifices religieux, la fin de l'Église aussi. La presse tuera l'Église, et l'imprimerie tuera l'architecture : « C'était le pressentiment que la pensée humaine en changeant de forme allait changer de mode d'expression, que l'idée capitale de chaque génération ne s'écrirait plus avec la même matière et de la même façon, que le livre de pierre, si solide et si durable, allait faire place au livre de papier, plus solide et plus durable encore. »

60

Et les nouvelles technologies ? Vont-elles tuer l'école ? Vont-elles faire perdre aux enseignants leur raison d'être ? Sans doute non. Tout comme l'imprimerie n'a pas entraîné la disparition des cathédrales mais bien celle des moines copistes, l'arrivée des nouvelles technologies aura certes une influence sur le monde de l'éducation. Ce que nous avons essayé de dire dans les pages qui précèdent, c'est que cette influence ne sera pas pourtant linéaire, automatique et fatale. Il existe des marges de manœuvre qui vont orienter l'usage des technologies et leur impact sur la société.

En faisant néanmoins (modeste) œuvre de prospective, on peut dégager certaines grandes tendances qui obligeront les instances éducatives et les métiers de l'éducation à se repenser. L'idée essentielle que nous soumettons est que l'apport des nouvelles technologies entraînera une perte de la substance actuelle des lieux et des acteurs de l'éducation. Et que face à cette perte de substance, il faudra redéfinir de nouvelles missions et de nouveaux rôles.

Changements en ce qui concerne les instances de l'éducation

L'omniprésence des médias dans notre environnement quotidien a fait de ceux-ci une source de connaissances qui s'est imposée petit à petit comme concurrente par rapport au lieu traditionnel d'apprentissage : l'école. L'émergence des nouvelles technologies apporte les outils pour que ce mouvement

se développe et que se créent de nouveaux lieux concurrents ou complémentaires par rapport à l'école. Il est donc possible qu'au fil du temps, l'école perde encore un peu du caractère sacré qui lui reste aujourd'hui encore attaché.

Comment cela pourra-t-il se passer ? D'une part, les diffuseurs actuels de connaissance en dehors de l'école pourront continuer sur leur lancée et développer de nouveaux produits à travers le réseau. D'autre part, notre système d'enseignement sera peut-être amené à développer lui-même des formules de cours à distance qui permettront – pour une partie de l'enseignement en tout cas – à l'ensemble des élèves de ne plus être localisés dans un même espace, mais qu'ils puissent suivre les cours de chez eux. Le domicile, avec l'ensemble des terminaux qu'il héberge (télé, radio, ordinateur, abonnement à la presse écrite, etc.), risque bien de voir son rôle accru au fil des années.

L'école deviendrait dès lors un lieu de passage beaucoup plus ouvert sur l'extérieur. Rien qu'un lieu de passage ? Idéalement non. Dotée des mêmes infrastructures que le domicile de ses usagers, l'école pourrait devenir un lieu qui privilégierait l'enseignement des savoir-faire, des savoir-être et des savoir-devenir, laissant de plus en plus à la distance et au domicile l'apprentissage des savoirs.

Concrètement, pourquoi ne pas envisager une évolution progressive où l'école serait ce lieu accessible – physiquement ou par le réseau – dans le cadre de plages beaucoup plus limitées qu'aujourd'hui, pour la mise en commun, pour le questionnement, pour la confrontation entre enseignants et apprenants, et entre apprenants ? Il s'agirait là d'une véritable révolution dans les mœurs quand on sait qu'aujourd'hui les parents demandent à l'école d'être un lieu d'accueil du lundi matin au vendredi soir.

Mais tout le débat sur la réduction du temps de travail dans nos sociétés, celui sur la refonte des rythmes scolaires, la demande de revalorisation de l'enseignant, ne constituent-ils pas le terreau de l'émergence d'une vision de l'école qui partagerait dès lors avec d'autres lieux et d'autres acteurs (dont la famille) la mission d'éducation ?

Changements des métiers de l'éducation

Cette évolution, même si elle ne se concrétise que dans ses aspects les moins novateurs (l'accès occasionnel à des cours et des connaissances stockés sur des serveurs distants et la prolifération des ordinateurs à l'intérieur de l'école) éclaire d'un jour nouveau le rôle de ceux qui enseignent.

Plutôt qu'une transformation radicale de leur métier, nous entrevoyons avec d'autres ⁶¹ un recentrage vers le cœur de l'activité pédagogique : la construction de dispositifs d'apprentissage intégrés, basés sur l'ensemble des outils et technologies disponibles (nouvelles et plus anciennes), le développement de la création, une plus grande implication dans les tutorats dont l'objectif sera d'apprendre aux élèves à structurer, à problématiser, à donner du sens. Le rôle de diffusion des savoirs devrait de plus en plus être abandonné aux machines. Mais cette perte de légitimité des enseignants devrait être compensée par un investissement plus valorisant dans les fonctions de pilotage de l'enseignement (aider l'élève à se situer par rapport à la matière, faire le bilan de son évolution, etc.), dans l'éducation aux médias (analyse des contenus et de leur production au sens large) et dans l'enseignement des compétences transversales.

Vue ainsi, la profession d'enseignant se rattache de moins en moins à un lieu (dont on a vu qu'il risque de perdre beaucoup de son importance) et à un moment. L'enseignant est disponible pour chacun des apprenants à certains moments bien définis de la semaine ou de la journée pour des contacts individuels à l'école ou à travers le réseau. Il encadre plus qu'il ne dirige les activités de la classe, recomposée à d'autres moments de la semaine.

Cette modification du rôle de l'enseignant semble, il est vrai, difficile à concevoir dans un système qui fonctionne plus sur l'infantilisation des acteurs que sur leur responsabilisation. Un changement de mentalité s'avère donc nécessaire. Une formation technologique aussi, qui permettra aux enseignants d'être à l'aise face à la machine et d'intégrer cet outil à la panoplie déjà existante.

Si les enseignants voient leur métier évoluer avec l'apparition des nouvelles technologies, une modification du rôle des apprenants est tout aussi indispensable. Car le schéma esquissé plus haut leur donne une responsabilité bien plus grande : travail coopératif entre pairs plutôt que travail indivi-

duel, développement de projets personnels plutôt que soumission à un projet défini en dehors de soi, élaboration de stratégies actives d'apprentissage plutôt que passivité face aux contenus.

Le pari n'est pas gagné, surtout si les moyens financiers ne suivent pas : aujourd'hui, on forme les enseignants du secondaire à la robotique en leur fournissant ordinateurs et briques Légo® dans le cadre de sessions durant lesquelles chaque enseignant dispose d'un poste de travail. En septembre prochain, quand le cours sera donné aux élèves, ils devront se contenter d'un kit Légo® et d'un ordinateur pour toute une classe. Comment inciter à créer et à travailler dans ces conditions ? Ce simple exemple montre combien les obstacles sont nombreux à franchir avant une parfaite intégration de la technologie dans les cours : il y a gros à parier que le matériel dont disposeront les écoles sera insuffisant, qu'il ne répondra pas aux évolutions les plus récentes, qu'il ne permettra pas, faute de standards définis par les Pouvoirs organisateurs par exemple, l'échange entre écoles.

Si tout cela est vrai, on pourra toutefois améliorer la situation si l'on sélectionne des projets sur base d'objectifs définis au préalable, évitant ainsi un saupoudrage des moyens. Et puis évitons de développer, à propos des moyens financiers, un discours que nous tentons de contrer lorsqu'il s'applique à la technologie : les marges de manœuvre existent bel et bien. Elles devraient permettre de développer des projets pédagogiques sans courir derrière la dernière version de tel ou tel logiciel et sans chercher à acquérir la machine la plus puissante. Avec comme corollaire non négligeable que cette «révision à la baisse» des exigences en termes de matériel rend celui-ci beaucoup plus accessible pour le budget familial. Un accès facilité à la technologie qui devrait permettre d'enrichir le débat. C'est la préoccupation première que nous sou-

haitions partager, tant il est vrai que si les réponses sont techniques et financières – et rapidement identifiables – les questions, elles, concernent les choix de vie en société et sont loin d’avoir été toutes identifiées.

65. Sur le projet et les perspectives de l’Alliance, lire annexe 2, p. 229.

Si nous avons eu une foi aveugle dans la Raison quand elle instituait le règne de la ligne droite, de la transparence, de la prévisibilité et de la causalité afin d'apaiser notre peur des méandres et de l'obscurité de notre vie.

Si nous avons cru passionnément les idéologies, tant religieuses que laïques, capables d'organiser le monde en certitude.

Voici le temps de douter sérieusement.

Plus que jamais, la « réalité » nous apparaît fractionnée et quasiment impossible à interpréter. Plus que jamais, la « vérité » semble nous fuir, le bon et le mauvais se confondre, les partis se diluer.

Nous zappons du soir au matin entre repères toujours changeants et points de vue contradictoires. Nous, les sédentaires du progrès homogène, nous voici redevenus nomades devant l'« information » hétérogène et hétéroclite.

Notre subjectivité, devenue totale, est solitaire jusqu'au désarroi. Nous scrutons les astres et attendons un nouvel âge qui nous sauvera de notre impuissance à conduire notre destinée. Nous attendons sans entrevoir un « chemin » pour nous « remobiliser ».

Plus que jamais, le besoin de gérer les « connaissances », de les organiser par des méthodes efficaces et infaillibles pour échapper à l'indéfini, à l'instable et à la relativité, s'exprime dans la violence.

Plus que jamais, la menace plane d'en venir à espérer une voie radicale que prônerait ce « leader charismatique » qui, possédant le fil d'Ariane, nous extrairait du magma, nous res-

66. Chantier Éducation, 90 CGE, 66 chaussée de Haecht, 1210 Bruxelles Tél. 32 (0) 2218 49 67.

67. Pour en savoir plus, réagir aux textes de cette section, recevoir d'autres contributions ou les adresses des auteurs, pour s'associer à la suite des travaux, etc., voir annexe 1, p. 225.

tituant un « sens », peu importe le prix pourvu que cela nous recrée.

À toujours craindre les ténèbres, nous les avons niées. Nous avons oublié que le sort de l'homme est de se mouvoir dans des « labyrinthes ». Depuis la nuit des temps, l'univers en portait pourtant les traces.

Le corps humain en est un exemple, du cerveau aux viscères. Et que dire de l'inconscient... méandres et obscurité.

En niant ces « labyrinthes », nous ne nous sommes pas entraînés à les parcourir. Aurions-nous oublié que les tragédies antiques, les peintures chamaniques, que Sophocle, Shakespeare, Nietzsche, Lacan, Joyce.. en attestaient l'existence ?

Avons-nous méconnu les témoignages de l'« Art » de penser – et de vivre ? Et voilà que nous n'avons pas appris que « labyrinther » n'est pas trouver la « vérité », mais un « chemin » vers une question toujours plus difficile, plus complexe et que l'homme « labyrinthique » cherchant son « Ariane » ne débouche que sur un chemin menant à un autre labyrinthe.

Nous craignons de « nous perdre ». Alors comment « nous trouver » ?

Aussi longtemps que les « discours », tant « magistraux » que « politiques », ne reconnaîtront pas publiquement que la notion de « se perdre », aussi longtemps que perdurera pour la société industrielle (et post-industrielle) l'idée que se perdre, c'est perdre : perdre du temps et de l'argent ; tant que nos sociétés feront de l'égarement un échec, voire une folie, nous vivrons le labyrinthe comme soit non envisageable, soit comme un nœud inextricable dans les mains d'un marin inexpérimenté et peureux.

Alors ne cesseront pas les rêves de temps binaires, de statistiques, de dichotomie pour répondre à tout, pour chasser

le mystère et le sacré, pour réduire l'« Art » à une existence en marge, pour sanctionner l'« errance ».

Jacques Attali écrit dans Chemins de sagesse : « C'est en se perdant qu'Ulysse réalise l'amour de sa femme, que Colomb découvre l'Amérique, que Newton comprend la gravitation ».

C'est aussi ce que dit la sagesse celte lorsqu'elle écrit que : « Dans certains voyages, c'est quand les voyageurs ont perdu leur chemin et qu'ils ramènent leurs rames à bord, quand ils ne sont plus nulle part, qu'ils atteignent les îles merveilleuses ».

En chinois, le « labyrinthe » est désigné par l'association de deux mots : Mi et Kung, qui renvoient l'un à s'égarer, être perdu, confus, trouvé, fasciné, enchanté (enchanté de soi-même, comme dit Platon), à aimer éperdument ou à être possédé par la passion, et l'autre au temple, palais ou utérus. En allemand, on traduit « labyrinthe » par *irrweg* et *irrgaten*, du verbe *irren* : errer.

Errer, c'est déambuler et l'accent est mis sur la démarche plutôt que sur le but. Quant au résultat de celle-ci, il nous échappe presque toujours. Déambuler caractérise la « marche » du rêveur, la démarche de l'« Art ».

Comment s'initier à cette déambulation, cette « errance », ce « nomadisme » sans attache ? Comment improviser sa vie ?

D'une part, en la jouant dans la gratuité et la non-violence, comme un jeu permettant d'échapper à l'angoisse qu'il véhicule. Le jeu n'est pas une activité innocente. Il vient du fond des âges et puise sa source dans le sacré. Il stimule la « curiosité », l'ouverture à l'« inconnu ». La plupart des jeux sont nés de cérémonies rituelles et d'apprentissages religieux et débouchent sur une initiation aux valeurs d'une société.

D'autre part, en « philosophant » comme un griot africain, un conteur indien, comme Esope, Diderot, Roald Dahl, Desproges, Coluche, Devos, comme Michaux, Béjart, Bach, Jacquart, Ensor, Magritte et pourquoi pas : nous...

Outillé du jeu et de la pensée rêvante, l'individu se meut dans le « labyrinthe ». Il tente de se trouver. Il pratique l'« Art » de se créer et fait des « rencontres ».

Une société qui ne convient dans aucun de ses choix concrets de l'importance de l'« Art » comme outil pour « opérer » l'errance dans le visible et l'invisible, comme disci-

plaine pour « créer » des chemins à venir, cette société-là nous plonge dans le matérialisme le plus désespérant car elle fait obstacle à l'homme en devenir. Elle l'oblige à se marginaliser pour tenter d'exister. Cette société perd rituels et sacré.

Créer, c'est errer ; errer, c'est créer

L'« Art » n'est pas loisir ni profession. Il appartient à la vie de tous. Ce n'est pas une « matière » à enseigner, mais un mode de vie à façonner, une discipline à acquérir comme outil pour traiter informations et connaissances.

Il est à pratiquer par tous une fois qu'on entre dans les « labyrinthes » pour tenter de « créer » l'œuvre de sa vie.

Une société que ne vit pas l'« Art » en chacun de ses membres ne tient pas à la « personne » du dedans, ne voit que l'apparence et ne peut se plaindre d'avoir été trompée par lui et de le voir démobilité.

Conclusion

68. Chercheur en génie civil à l'université catholique de Louvain, animateur du Réseau Métis.

UNE ÉCOLE POUR LA DÉMOCRATIE

Par Philippe Meirieu⁶³

Quelles évolutions et quelles mutations de la société ?

Je ne reprendrai pas un certain nombre d'évidences (la crise économique, la crise sociale, la crise des idéologies) pour pointer plutôt quelques phénomènes moins repérables et qui concernent assez directement la question de l'éducation.

Une société pluraliste

Le premier d'entre eux est tellement évident qu'on ne le voit plus : nos sociétés sont devenues des sociétés pluralistes en matière d'opinion. Pour la démocratie, c'est une bonne chose. Mais cela ne facilite en aucun cas la tâche des éducateurs. Pour être provocateur, je pourrais dire qu'il était plus facile d'enseigner en Union soviétique dans les années 50 qu'il ne l'est aujourd'hui en France, en Belgique ou dans nos sociétés pluralistes.

Le fait que nous ayons posé la pluralité comme valeur rend extrêmement difficile le fait de fixer des repères. Et sous les mêmes mots se cachent souvent des réalités extrêmement différentes. Avons-nous ici, en dépit du fait que nous participons de la même mouvance idéologique, la même conception de la famille ? Avez-vous ici la même conception de la réussite ? La même conception du travail ? De la solidarité ? Je n'en suis pas sûr ! Notre société occidentale était très ferme sur un certain nombre de référents éthiques et sociaux ; aujourd'hui elle admet que ces références sont multiples et cela pose à l'éducateur de vrais problèmes quand il s'agit de donner le cap.

69. La genèse des cours méta et des cours métis est racontée dans l'article de H. Capart, T. Dedeurwaerdere et I. Yépez, Cours méta et cours métis, la Revue Nouvelle, octobre 1994. Un compte rendu des premiers cours métis a été publié sous le titre Syllabus métis : recueil des cours

Accélération de l'histoire

Le deuxième élément tellement visible qu'on ne le voit plus est l'accélération vertigineuse de l'histoire. Pour la première fois dans l'histoire des hommes, chose fabuleuse, les connaissances se renouvellent plus vite que les générations. 90 % des enfants qui sont entrés en dernière année du secondaire changeront au moins cinq ou six fois de métier dans leur vie, 50 % de ceux qui viennent d'y entrer cette année exerceront un métier qui n'existe pas encore. 99 % des savants ayant existé depuis l'origine de l'humanité sont encore vivants, 95 % des brevets utilisés aujourd'hui dans l'industrie ont été déposés depuis moins de 5 ans.

Accélération vertigineuse qui met à mal ce qu'on pourrait appeler le lien transgénérationnel. Un exemple personnel : je suis pour ma part originaire des Cévennes, dans le sud de la France ; quand j'essaie de retrouver l'histoire de ma famille, je m'aperçois qu'entre mes grands-parents et mes parents, il s'est transmis toute une série de choses sans que, d'une manière explicite, mes grands-parents sachent qu'ils les transmettaient, ni que l'école les aide à les transmettre. Pour dire les choses en termes caricaturaux, on peut dire que mes parents ont su, sans jamais l'apprendre, ce qu'était la Pentecôte et l'Ascension, qui était le petit père Combes et Jules Ferry. Le petit père Combes est un personnage typiquement français : c'est un anticlérical qui faisait installer des pissotières contre les murs des églises au moment de la séparation de l'Église et de l'État. Comme nous étions dans une région d'origine protestante, on se transmettait de génération en génération un certain nombre d'images, de figures, d'histoires sur les parpaillots-résistants, sur les lieux qui avaient résisté le plus longtemps à l'amé du roi, etc.

Mes parents n'ont pas appris cela spécifiquement à l'école. Ils l'ont appris parce qu'ils baignaient dans un milieu social où ces choses-là se disaient et se transmettaient d'une manière que l'on pourrait appeler sédimentée : les choses se sédimentaient les unes sur les autres. Entre mes parents et moi beaucoup de choses ont aussi sédimenté. Je sais à peu près ce que sont la Pentecôte et l'Ascension, j'ai encore quelques souvenirs sur Jules Ferry et le petit père Combes, mais j'ai à peu près tout oublié des grandes figures mythiques des héros

protestants. Si je voulais m'en souvenir et si je voulais m'y intéresser, je les retrouverais volontiers. Au fond, cela ne m'intéresse plus tellement qu'à titre anecdotique ou folklorique. Si j'interroge mes enfants qui ont entre 24 et 15 ans, je m'aperçois avec stupeur qu'ils ne savent pas, mais absolument pas du tout ni ce qu'est l'Ascension, ni la Pentecôte, ni qui était le petit père Combes, ni qui était Jules Ferry et que le mot même de « parpaillot », ils se demandent si c'est une nouvelle marque de pâtes italiennes.

Je caricature à peine. Les choses vont vite, très vite. Alors que les générations passées étaient reliées entre elles par cette superposition (cette sédimentation), malgré ce léger décalage qu'on appelait le progrès, les générations d'aujourd'hui s'éloignent les unes des autres et ont dès lors du mal à se parler. Tant et si bien qu'elles ne sont plus du tout en phase et deviennent des plaques tectoniques qui s'entrechoquent et non plus des plaques qui se superposent.

Accélération vertigineuse de l'histoire. Accélération fabuleuse qui fait que, grâce à la télévision, aux médias, les enfants que nous avons, les enfants avec lesquels nous travaillons, les enfants que nous éduquons, vivent dans un univers que nous ne connaissons pas. Quelques-uns d'entre vous le connaissent peut-être à titre folklorique, mais en réalité vous ne connaissez pas l'univers mental de vos enfants. Vous connaissez celui de vos parents, pas celui de vos enfants.

Bien sûr vous faites comme moi, vous achetez de temps en temps quelques BD ; vous achetez Dragon Ball Z parce que c'est la BD qui s'achète le plus et que vous voulez comprendre à travers les Mangas le type d'opérations mentales qui fonctionne chez les gosses. Mais l'univers mental des enfants nous est très largement inconnu ; c'est un iceberg dont l'essentiel est sous l'eau.

Instrumentalisation des savoirs

Cet écart entre les générations entraîne un troisième élément : l'instrumentalisation du rapport entre ces générations. Lorsqu'on n'a plus de culture à partager, lorsqu'on n'a plus véritablement quelque chose à se dire, alors on fait du commerce.

70. Voir l'article de Catherine Moreau, « Regards métissés sur des créations littéraires », Le Soir du 27 février 1997.

71. Extraits des évaluations d'une page rédigées par les élèves après les trois séances de « cours métis ».

Récemment je travaillais avec un petit collègue de la banlieue lyonnaise et un des élèves avec lequel je parlais me dit à l'occasion d'une conversation : « Je suis en train de négocier avec mes parents » ; j'étais moi-même assez surpris parce que le mot « négociateur » associé à ses parents me paraissait assez curieux. Je lui ai demandé ce qu'il négociait au juste ? Il m'a dit : « je négocie une augmentation de mon argent de poche contre le fait que je reste chez moi ». Mais, lui dis-je, si tu restes chez toi, tu as besoin de moins d'argent de poche. « Ce n'est pas le problème, répondit-il, s'ils veulent que je reste, il faut qu'ils banquent ».

Fort heureusement tout le monde n'en est pas là. Mais cette instrumentalisation des rapports entre les générations menace toute société dans laquelle il n'y a plus de culture commune et de paroles communes qui s'échangent. Une enquête, que mes étudiants ont réalisée sur la famille l'an dernier auprès d'un échantillon à peu près représentatif des jeunes de 15 à 18 ans, nous a absolument sidérés par ses résultats. À la question : « Qu'est pour vous aujourd'hui la famille ? », 60 % des jeunes interrogés ont choisi la proposition selon laquelle « la famille c'est l'ensemble des gens qui utilisent le même réfrigérateur ». La famille n'est donc même plus l'ensemble des gens qui regardent la même télé puisqu'il y a une télé par pièce ; ce n'est plus non plus l'ensemble des gens qui mangent ensemble : ils arrivent à 16 h 30 ou 17 heures, ouvrent leur réfrigérateur, mangent des yaourts, crient « qui a pris les bananes ? », laissent un post-it en disant « j'ai laissé du rôti froid et je rentrerai vers 2 heures ». Je caricature évidemment beaucoup.

Mais cette instrumentalisation des rapports entre les générations ne frappe pas seulement la famille. Elle atteint de plein fouet l'école où les rapports sont instrumentalisés de manière massive : « Je te donne deux heures de mon temps, tu me donnes une note à laquelle j'ai droit ; si je suis pas content de ma note, je vais protester, je chipoterai pour avoir un demi point de plus. On est dans un rapport et ne me demande pas de m'intéresser à ton texte, ton texte c'est ta

72. Voir le texte « Habitat et développement : l'urbanisme comme démarche de connaissance et système d'action », dans Réseaux métis et universités, Approches-AGL, 1995 (Assemblée générale des étudiants de l'université catholique de Louvain).

73. Sous sa forme actuelle, le cours international est en passe de prendre fin. Sous d'autres formes, cependant, le travail en réseau auquel il a donné lieu devrait connaître des suites.

vie. Moi, ma vie, c'est ma vie, j'en fais ce que j'en veux. Je peux m'intéresser pendant quelques minutes à des trucs que tu me demandes mais c'est parce que ce sont des utilités scolaires qui, en tant que telles, me permettent d'obtenir quelques petits bouts de papier qu'on appelle des diplômes et dont j'espère qu'ils me permettront d'obtenir des plus grands bouts de papier par la suite». Le savoir scolaire perd ainsi totalement sa signification.

Il y a quelques semaines, je posais à un petit groupe de garçons et de filles de 13-14 ans la question : «qu'est ce que les mathématiques pour vous ?». L'un d'entre eux me répondit : «c'est des tests». Ayant un peu de mal à comprendre, je lui ai fait expliquer et j'ai fini par comprendre qu'il voulait me dire qu'il n'avait jamais imaginé que les mathématiques soient autre chose qu'un ensemble d'exercices fabriqués par des profs de maths pour vérifier si un élève était capable de passer en classe supérieure. Alors j'ai tenté de lui expliquer que les mathématiques avaient été inventés par des hommes et des femmes – plutôt des hommes en général d'ailleurs. Que ces hommes avaient même parfois abandonné leur femme et leur enfants pour faire des mathématiques, qu'ils y avaient passé des nuits, des mois, des années, que ça les prenait au ventre, qu'ils avaient peur de ne pas y arriver, que ça les passionnait. Et ces garçons et ces filles me regardaient avec des yeux ronds en me disant : «mais c'étaient des fous ou quoi ?».

Il n'y a plus tellement de sens aux savoirs scolaires. Ils sont instrumentalisés, desséchés, fossilisés. Ils sont devenus des outils dans un monde marchand, dont on ne sait plus ni où ni quand ils sont apparus, quel sens il ont eu vraiment dans la vie et l'histoire des hommes, en quoi ils les ont libérés de leurs peurs, de leurs angoisses, de leur solitude, de leur difficulté à vivre ou à survivre ensemble. On ne sait plus rien de tout cela. On sait simplement qu'il faut avoir la moyenne et tout oublier très vite pour devenir un bon petit guerrier dans la jungle libérale.

Communautarisation

En plus de la démocratisation, avec dilution des valeurs de

74. Voir les interviews de Bernard Declève et d'Eliana Guerra, ainsi que les textes de Pablo Vega-Centeno et Roxana Forray-Claps, dans Réseaux métis et universités, op. cit.

référence, l'accélération de l'histoire et l'instrumentalisation des savoirs, apparaît un quatrième élément : la communautarisation.

Communautarisation cela ne veut pas dire socialisation⁶⁴. Les jeunes d'aujourd'hui ne sont, pour beaucoup, pas socialisés mais ils sont surcommunautarisés.

Une communauté c'est un ensemble de gens qui vivent ensemble parce qu'ils s'aiment ou parce qu'ils aiment la même chose ou qu'ils s'incarnent dans un leader commun. Une société, ce sont des gens qui décident de vivre ensemble parce qu'ils considèrent qu'il est de leur devoir de se forger un avenir commun en dépit du fait qu'ils ne s'aiment pas, qu'ils ne se ressemblent pas, qu'ils ne partagent pas toujours les mêmes valeurs, en un mot qu'ils n'iraient pas pique-niquer ensemble tous les dimanches.

Les jeunes ont du mal à faire cette distinction. Je voudrais encore vous faire part d'une anecdote parce qu'elle est parlante. Je revenais en autobus du campus universitaire de la périphérie de la ville de Lyon ; monte dans ce bus un groupe de quatre ou cinq jeunes avec un énorme magnétophone qu'ils se mettent à faire marcher à toute force pour diffuser une musique rap d'une violence inouïe. Évidemment, le chauffeur du bus tente de les faire taire. Un certain nombre de personnes, des vieilles dames, des hommes jeunes et tout ce que vous voulez, commencent à dire « attention », etc. Les échauffourées qui commencent à naître obligent le chauffeur à arrêter le bus pour faire descendre le groupe. Je descends avec ces jeunes pour tenter de discuter un peu avec eux sans espérer les convaincre. Ils me demandent pourquoi on a pas le droit de « mettre leur rap à toute blinde » dans le bus. Quand ils sont dans la cave de leur HLM le samedi soir, ils peuvent bien le faire. J'essaie de leur expliquer que quand ils sont dans leur cave, ils choisissent d'y aller et les gens qui sont là décident de partager les mêmes goûts ; mais qu'ils ne peuvent pas imposer l'amour du rap à tous les gens qui décident de monter dans le même bus qu'eux. Ils ont beaucoup de mal à comprendre qu'il y a une différence entre une communauté, qui est toujours une machine à intégrer – mais aussi à exclure – et une société, qui est régie par des règles de droit qui ne sont pas des règles affectives fondées sur le goût de chacun mais qui sont basées sur la survie collective et le fait de mener des projets communs.

75. Voir les interviews des Dr Cardoso, Hayez et Lengua, Regards métis, n° 1 (1993) et n° 3 (1995).

Et aujourd'hui je m'inquiète de voir un certain nombre d'éducateurs considérer que la communautarisation des jeunes aboutira forcément à leur socialisation. Ce n'est pas parce qu'on intègre un jeune dans un groupe rap qu'on le socialise. On le socialise en lui donnant aussi, à côté de cette intégration dans un groupe, les moyens d'entrer dans un espace social construit, abstrait, qui est le propre d'un espace démocratique et qui se distingue de l'espace privé de la communauté affinitaire.

Surdéveloppement versus sous-développement

Un cinquième élément qui me paraît caractériser cette mutation de la société, c'est l'extraordinaire écart entre le surdéveloppement et le sous-développement au sein même de nos sociétés développées.

Nos sociétés développées ont réussi à créer des enclaves de sous-développement telles qu'un nombre assez significatif de jeunes passe deux à quatre fois par jour la frontière entre le nord et le sud, traverse deux à quatre fois par jour la frontière ou traverse deux à quatre fois par jour la Méditerranée.

Et ce n'est pas simple de passer d'une économie souterraine, d'une famille patriarcale ou matriarcale très puissante à un espace où se déploie l'ordre des raisons cartésien. Ce n'est pas simple de passer d'un fonctionnement encore tribal à Descartes qui médite près de son poêle à l'abri des turbulences du monde et qui reconstruit l'univers selon une raison logico-formelle. Ce grand écart mental que font plusieurs fois par jour un certain nombre de nos élèves ne peut pas nous laisser indifférents.

Alors derrière ces évolutions que j'ai tenté de pointer très rapidement, qu'est-ce que je perçois comme enjeu ? Ce sera la deuxième partie de cet exposé.

Quels enjeux ?

76. Les « Comités blancs », prolongement de la marche blanche, constituent un mouvement citoyen réuni il y a peu en Belgique autour des parents des enfants disparus. Une réflexion sur leur action est proposée par Dominique Nalpas, « Comités blancs : de quelques enseignements », note

Le statut de l'universel

Le premier enjeu est le statut de l'universel dans nos sociétés. De toute évidence, les évolutions que je viens de dépeindre remettent en question l'idée d'une universalité qui serait déjà donnée, d'une universalité conquérante, qui s'imposerait de l'extérieur sur un mode qui serait encore colonisateur.

C'est vrai que nous avons la tentation, au nom même de ceux que nous voulons aider, de poursuivre la colonisation de l'intérieur ; et nous ne voyons pas toujours qu'en agissant de la sorte, nous sommes dans le registre d'une universalité hautaine, guerrière, qui ne fait qu'ériger en universel les valeurs d'une société donnée, à un moment de son histoire.

Contre cette universalité arrogante, qui s'impose, il est important que nous travaillions à une universalité qui s'expose, qui se construit dans le dialogue. Je ne possède pas la culture universelle, mais si nous parlons, nous construirons quelque chose qui nous permettra d'accéder ensemble à l'universalité.

Si *Les Misérables* de Victor Hugo sont une œuvre que l'on peut considérer comme universelle pour la culture, ce n'est pas parce qu'une académie, des dictionnaires ou des faiseurs de programmes ont décrété qu'il fallait que tous les enfants l'apprennent. C'est parce que des instituteurs, des éducateurs, des professeurs ont réussi à faire partager à des gamins et à des gaminés l'émotion de Jean Valjean et de Cosette. Parce que cet universel ne s'est pas imposé de manière conquérante mais qu'il s'est exposé et qu'il a été construit dans un dialogue entre des personnes dans un échange respectueux des différences.

Je crois que nous avons, derrière Habermas et tous ceux qui ont travaillé comme lui, à réfléchir sur le statut de l'universalité et, à travers cela, sur le statut de l'universalité de la culture dont nous sommes porteurs.

Le droit à la différence

J'ai fait partie, comme beaucoup d'entre vous, des militants du droit acharné à la différence. Je crois aujourd'hui qu'il n'est plus possible de prétendre lutter pour le droit à la différence sans lutter simultanément pour le droit à la res-

semblance. Je crois qu'il n'est pas possible de respecter les différences si on ne travaille pas en même temps à faire en sorte que les gens se reconnaissent identiques en dépit de leurs différences, participant de la même humanité – «de la même humanité» comme dirait Albert Jacquart.

Le statut de la parole

Je crois que nous sommes dans une société qui a perdu – ou qui n'a pas trouvé – ce qui pourrait être le statut d'une parole véritablement constitutive de l'espace démocratique.

Vous savez comme moi qu'il y a vingt-cinq siècles, dans une petite cité grecque qui s'appelait Athènes, il arriva qu'un dénommé Clysthène décide qu'on ne pouvait plus se faire vengeance soi-même mais que lorsqu'on avait un différent avec quelqu'un, on devait aller dans un lieu particulier pour parler et pour tenter de s'expliquer avant de passer à la violence. Marcel Mauss dans son Essai sur le don, utilise la métaphore des Chevaliers de la Table Ronde et dit : «c'est là où s'inaugure toute société. Il faut d'abord poser les lances, s'installer à la table, parler et de là viendra toute civilisation».

Je ne suis pas sûr que nous sachions aujourd'hui encore vraiment parler, que nous ayons posé les lances et que nous aidions véritablement les jeunes à réfléchir avant de frapper. Passant mon temps à burlinguer dans les établissements scolaires, je vois beaucoup de jeunes qui frappent avant de réfléchir, beaucoup de jeunes qui frappent et qui ne réfléchissent jamais et très peu de jeunes qui prennent le temps d'écouter, d'écouter jusqu'au bout, d'essayer de comprendre, de répondre, d'essayer d'entendre la réponse dans une parole qui soit véritablement un échange dans un «*je*» et un «*tu*» qui se connaissent et se respectent réciproquement.

Quels défis ?

L'école comme institution

Si on les finalise autour de ces enjeux, l'éducation et les institutions éducatives ne peuvent pas être prises dans des logiques de service. En ce sens, l'école, dans une société démocratique, n'est pas un service, elle est une institution.

La voirie est un service, les postes sont un service. Un service est quelque chose qui doit satisfaire ses usagers et la qualité d'un service se mesure à la satisfaction de ses usagers. Une institution est tout autre : elle se réfère à des valeurs et sa qualité ne se mesure pas à la satisfaction immédiate de ses usagers mais aux valeurs qu'elle est capable de promouvoir.

Dans tout état démocratique, il y a, me semble-t-il, au moins trois institutions qui doivent échapper à la logique des services : la justice (qui ne peut pas être la somme des intérêts individuels des justiciables), l'armée (dans une société démocratique, il vaut mieux que les militaires ne trouvent pas beaucoup de plaisir à faire la guerre), et l'éducation, parce que la somme des intérêts particuliers ne peut pas permettre de déduire ou de trouver ce que serait l'intérêt général d'une institution éducative.

C'est la raison pour laquelle je m'inquiète aujourd'hui de la montée d'un libéralisme scolaire où toutes les institutions éducatives sont traitées comme des services, au détriment des valeurs qu'elles peuvent promouvoir. Étant traitées comme des services, elles sont forcément les champs clos des rivalités. Rivalités individuelles exacerbées par une crise économique et par une pénurie d'emploi.

Redéfinir l'école comme une institution, c'est délibérément recadrer le poids respectif à la fois des parents, des élèves, des élus. C'est redéfinir ses missions et c'est mettre en place des garde-fous pour que cette institution ne soit pas dévoyée, qu'elle ne devienne pas un service au profit de ceux qui sauraient mieux que les autres les utiliser.

On a tenté de mettre en place de tels garde-fous en ce qui concerne la justice. Il faut, me semble-t-il, faire de même pour l'éducation.

Ne pas mettre de préalable

Nous sommes dans une société où nous ne pouvons pas, nous ne pouvons plus dire : « tu entreras à l'école si... ». Platon avait fait écrire sur la porte de son académie : « Nul n'entre ici s'il n'est géomètre ». Il me semble que sur beaucoup de portes des écoles françaises, il n'y a plus écrit « liberté, égalité, fraternité » mais une autre maxime inspirée de Platon, « Nul n'entre ici s'il n'est pas déjà éduqué ». Bien éduqué de préférence : « Ô toi qui n'es pas éduqué, tu n'as pas ta place parmi nous. Toi qui ne sais pas comment il faut regarder la maîtresse – bien dans les yeux pour ne pas paraître hypocrite, pas trop longtemps pour ne pas paraître insolent. Toi qui ne sais pas comment il faut marcher, faire ses devoirs, toi qui ne sais pas faire valoir ce que tu as appris, toi qui n'as pas compris que l'école n'est pas un lieu où il est important de savoir mais de montrer qu'on sait surtout quand on ne sait pas. Toi qui ne connais pas le métier d'élève.. va donc voir ailleurs. Et, a fortiori, si tu fais tomber ta règle toutes les dix minutes, si tu te lèves sans demander l'autorisation pour aller boire et reviens une demi-heure après en ayant cassé un carreau, éventré un cartable, va donc voir ailleurs ». S'organise ainsi un système de déversoirs successifs.

Réintroduire de l'hétérogène

La course à une toujours plus grande homogénéité des classes me paraît constituer un phénomène extrêmement grave. Nous le vivons en France au quotidien à travers la reconstitution de filières déguisées, non seulement entre les établissements mais au sein même des établissements.

Un chef d'établissement me disait il y a quelques jours : « Je n'ai plus que quelques bons élèves, il faut absolument que je les regroupe dans la même classe parce sinon, les parents les enlèveraient pour les mettre au centre ville et je n'aurais plus que des cancras ». Et ce chef d'établissement terrorisé me disait : « Me voilà devant un dilemme terrible : organiser la ségrégation à l'intérieur pour ne pas être ghettoïsés à l'extérieur ».

Je crois que le système est effectivement terrible. Il fonctionne avec cette idée que plus les classes sont homogènes,

plus le système est efficace. Efficace, pourquoi ? Pour apprendre, sûrement pas ; pour créer un véritable apartheid scolaire, certainement ! Nous devons aujourd'hui faire preuve d'une vigilance toute particulière ; nous avons à proposer chaque fois que c'est possible, d'inverser l'effet de seuil.

Aujourd'hui, chaque fois qu'on peut faire de l'homogène, on le fait. Notre tâche est de pousser à ce que, chaque fois que l'on peut, on introduise de l'hétérogène. Il faut en introduire partout. Par exemple en dessin, parce qu'il n'y a pas de raison que le fait de faire du dessin avec des élèves de 12 et de 18 ans soit un handicap pour la qualité des dessins. On en introduit au réfectoire, on en introduit même en math, même dans le club d'astronomie. Chaque fois que l'on renverse l'effet de seuil, on introduit de l'hétérogène. On introduit d'autres enfants, des enfants plus faibles ou qui pensent différemment, des enfants handicapés, qui viennent d'un autre milieu, d'une autre culture.

Il faut introduire de l'hétérogénéité dans tous les espaces du système où elle peut être encore introduite. Je crois que nous sommes à un moment charnière parce que si nous ne saisissons pas les quelques possibilités qui nous restent, nous allons vers un système de cloisons étanches qui est extrêmement grave à terme pour nos systèmes d'éducation.

Quels changements ?

Redonner un sens à l'école

Redonner tout son sens à l'école obligatoire comme moment où une nation, un pays met ensemble sa jeunesse et

se donne comme objectif de lui permettre de se découvrir comme ensemble, participant d'une même humanité. Jacques Liesenborghs à évoqué ce matin cette formule que j'aime utiliser quant je parle d'interculturalité : il est sûr que les élèves ne partagent pas les mêmes références culturelles, mais si déjà nous étions capables de leur montrer que leurs différentes cultures sont « fils et filles des mêmes questions », c'est-à-dire que chacun à leur manière résonne au même fondement anthropologique, si déjà nous étions capables, au cours de la scolarité obligatoire, de redonner aux savoirs scolaires leur sens en respectant les questions dont ils sont issus dans l'histoire des hommes, je crois que nous aurions sans doute fait un grand pas.

Priorité à la socialisation

Il me paraît dans cette perspective tout à fait essentiel de réarticuler culture vernaculaire et culture savante : un enseignement obligatoire en groupes hétérogènes sur des objectifs culturels communs de haut niveau, livré ni au marché ni à la formation professionnelle prématurée ; une formation obligatoire où se travaillent en permanence le rapport à la culture et le rapport à la loi. Rapport à la culture pour restaurer les savoirs dans leur perspectives anthropologiques qui leur donne du sens, rapport à la loi pour apprendre dans des rites spécifiques qui sont les rites des hommes, à « faire société ».

L'école doit être le lieu où l'on peut apprendre non pas à faire communauté mais à faire société. Une classe n'est pas un lieu qui rassemble des gens qui s'aiment obligatoirement, d'ailleurs ils sont là de manière aléatoire. Faire société, c'est se donner des outils pour réguler la parole, pour parler ensemble, pour exprimer nos différences, pour découvrir aussi nos ressemblances, pour se donner des objectifs communs, pour tenter de les atteindre.

Une école pour la démocratie

En France, nous avons pendant longtemps tenté de faire une école pour la République. Il me paraît urgent aujourd'hui de tenter de faire une école pour la démocratie.

La démocratie me paraît très lourdement menacée par toutes les formes de manipulation, mais aussi par toutes les

formes de tribalisme. La véritable démocratie c'est le fait de passer systématiquement la parole au tamis de la pensée critique. C'est l'installation de lieux de paroles, où les gens aient prise sur leur vie et puissent en parler, parler de leur destin, de leur histoire, de ce qu'ils voudraient faire et de ce qu'ils font. Rendre à l'école sa fonction d'outil pour fonder la démocratie, c'est d'une certaine manière accepter l'idée que le geste de Clysthène, il y a 2500 ans, n'est pas un geste que l'on a accompli une bonne fois pour toute ; c'est un geste qui est chaque fois à accomplir. Une fondation qu'il faut recommencer d'une manière inlassable et permanente.

On n'a jamais fini de fonder la démocratie au sens où l'on n'a jamais fini de rendre les jeunes capables de se parler, de s'entendre, de s'écouter intelligemment, de se comprendre et de bâtir ensemble une société que nous espérons un peu moins compétitive et un peu moins « jungle » que celle dans laquelle ils sont amenés à vivre aujourd'hui.

Deuxième partie

UN CHANTIER DANS LE CHANTIER : PLATE-FORME ÉDUCATION DE L'ALLIANCE POUR UN MONDE RESPONSABLE ET SOLIDAIRE

77. Michel Fustier, *La résolution de problèmes*, Éditions ESF, Paris, 1989.

Introduction

Jacques Liesenborghs

« Par essence, un projet n'est pas l'exécution d'opérations définies toutes d'avance mais la mise en capacité collective de saisir ou de susciter des opportunités. Un projet, c'est la constitution d'une intelligence collective.. Pas de projet enfin sans estime mutuelle et sans amitié. Car le projet est l'élément central d'une alliance. Élaborer un projet, c'est participer à une aventure affective.. Le projet naît du déplacement des logiques de chacun ; il ne peut naître d'une démarche purement intellectuelle, d'études ou de commissions spécialisées qui ne font qu'enfermer chacun dans son rôle institutionnel. »

Pierre Calame, Mission possible

Séduit par le projet global des états généraux de l'écologie politique et invité à faire l'exposé introductif du Forum Éducation, Pierre Calame a saisi cette opportunité et a proposé aux Egep de lancer le chantier Éducation de l'Alliance pour un monde responsable et solidaire⁶⁵.

Ce chantier immense appelait en premier lieu un travail collectif d'élagage pour en dégager les axes principaux qui traversent l'école, l'éducation permanente, les échanges de savoirs.. On trouvera dans les pages qui suivent quelques traces qui témoignent de la dynamique de ce chantier.

Deux journées de travail ont à peine suffi pour partager les analyses et les perspectives éducatives, relever les défis et les obstacles, identifier les alliés.. Échange convivial, chaleureux, polyglotte et multiculturel entre acteurs venus du Bénin, du Vietnam, du Mali, de l'Inde, de l'Équateur, du Pakistan, de l'Argentine, du Brésil, du Kenya.. de Suisse, de France et de Belgique.

Chacun a repris le chemin de son pays en promettant de

contribuer à sa manière à l'élaboration progressive d'une plate-forme commune. La première phrase de ce travail délicat a été confiée – pour des raisons pratiques – à quelques européens conscients des limites de leur synthèse. Aussi le texte « Éducation créatrice pour un monde responsable et solidaire » est une invitation à participer au travail collectif, par la critique et l'échange d'expériences pratiques⁶⁶.

À vous de jouer⁶⁷.

78. Guy Bajoit et Pierre Reman, Des mouvements sociaux dans le secteur « non-marchand », Reflets et perspectives de la vie économique, n° XXX-6, décembre 1991.

Quelques-uns des grands problèmes de notre monde actuel menacent la survie des espèces habitant cette planète. Ils mettent en péril notre vie quotidienne, et particulièrement celle des populations du Tiers-monde où les politiques d'ajustement économique imposées par la Banque mondiale et le FMI, et plus récemment leurs projets « sociaux », ont causé de véritables catastrophes dans les domaines de la santé (physique et mentale) et de l'éducation.

Ces éléments macro sont importants en tant que référence aux raisons passées et présentes qui ont mené à la situation actuelle. Parce que pour moi, en tant qu'éducatrice, il est important de savoir et de comprendre le monde où vivent les élèves, les enfants, les jeunes et les adultes que je côtoie tous les jours et que j'ai la prétention d'éduquer. Parce qu'il faut pouvoir esquisser leurs destins possibles afin de pouvoir investir dans les alternatives les plus prometteuses, en tenant compte du fait que chaque enfant brésilien doit déjà à sa naissance 2 000 dollars aux banquiers internationaux.

Pour toutes ces raisons, j'imagine une Charte de l'éducation pour un monde responsable et solidaire qui ouvrirait son texte en faisant référence aux questions macro telles que « le système socio-économique mondial, l'érosion des valeurs, l'aliénation et la non-participation de la presque totalité des individus dans la construction de leur avenir » (Traité d'éducation pour des sociétés viables, document élaboré par des éducateurs de différents pays et finalisé lors du Sommet de Rio en 1992).

Cette Charte doit être inspirée par l'espoir de réversibilité de phénomènes néfastes qui vont jusqu'à rendre impossible la vie sur terre : des phénomènes comme l'effet de serre, la pollution de l'air, l'accumulation de déchets toxiques, les

79. Eugène Mommen, La fonction critique des associations, Dixième congrès des économistes belges de langue française, Mons 1992, Éd. CiFoP, Charleroi.

pluies acides, le gaspillage de l'énergie et de l'eau, le danger d'épuisement des ressources minérales non-renouvelables, etc.

Afin de préparer un avenir où les droits fondamentaux de tous soient assurés, notre Charte devrait parler de la répartition des ressources naturelles et du revenu entre les peuples du monde, en attirant l'attention sur le fait que les phénomènes de « pauvreté » et de « détérioration du milieu » ont finalement une seule et même origine : un modèle de développement tourné vers l'augmentation de la production des richesses et non vers le bien-être et le bonheur de l'ensemble des espèces qui peuplent notre planète.

La Charte devrait également faire la critique des systèmes formels d'enseignement, des moyens de communication de masse et des industries du marketing – soit quelques-uns des appareils idéologiques de l'État et du marché qui contribuent le plus à rendre incontournable et tout puissant le projet économique et social des classes et des groupes dominants, dans ce développement planétaire du libéralisme économique.

La Charte devrait aussi comprendre un appel à l'engagement des peuples et des communautés du monde entier dans la lutte pour rendre effectives, au moyen de propositions de politiques publiques, les alternatives viables de développement matériel et spirituel. Elle devrait également appeler à lutter pour que la terre soit distribuée à ceux qui la travaillent, à lutter contre l'exploitation du travail des enfants et la prostitution des mineurs. Notre charte inviterait à investir dans des projets singuliers de développement, ceux-là justement que le totalitarisme globalisant cherche à exclure parce qu'ils ne sont pas orientés selon les principes et les objectifs du capital et du marché.

La Charte devrait lancer un appel aux 17 % de l'humanité qui détiennent 80 % de la richesse afin qu'ils consomment moins et qu'ils abandonnent un pouvoir politique qui ne peut que mener à l'extinction de toute forme de vie sur notre planète. Elle inviterait également les peuples du Nord à reconsidérer leur style de vie (qui consomme 84 % de l'énergie produite sur la planète), à étudier et rechercher les alternatives afin de lutter contre les nombreuses inégalités en matière de consommation des biens entre le Nord et le Sud, rapport qui est aujourd'hui de 1 à 20 mais qui va probablement doubler

d'ici le XXI^e siècle.

D'autre part, la Charte devrait aborder la question de la natalité de façon plus délicate et sensible, en cherchant à éviter les interprétations et les propositions de la Banque mondiale et du FMI, et même de certaines ONG « vertes » qui essaient de faire tomber le taux des naissances au moyen de programmes de contrôle des naissances adressés exclusivement aux populations du Tiers-monde. Comme si les êtres humains du Nord avaient plus droit à la vie que ceux du Sud !

On estime qu'en l'an 2000, plus de 750 millions de personnes rejoindront les villes. Il faudrait donc que la Charte de l'éducation pour un monde responsable et solidaire prenne en considération ce fait et propose des stratégies pour le futur des centres urbains où vivent déjà plus de 45 % des habitants de la planète. Et ce, entre autres, en soutenant et en encourageant, sur le plan éducatif, les activités de cette partie de la population mondiale qui se dirige vers les centres urbains, d'une part à cause d'un style de développement qui rend invivable la production agricole de subsistance et l'extraction de ressources forestières et d'autre part à cause de la fascination de la consommation de biens matériels et immatériels proposés avec force par le marketing.

Notre Charte devrait pointer des stratégies d'éducation qui assurent aux populations l'autonomie dans la gestion des milieux urbain et rural, la créativité dans la formation et la consolidation d'alternatives d'autogestion, créatrices d'emplois et de revenus ; la participation démocratique dans tous les aspects et niveaux de l'administration publique ; la démocratisation des moyens de communication de masse ; l'encouragement de l'expression créatrice, la valorisation et la socialisation des productions culturelles de chaque personne et de tous les peuples.

Notre Charte inclurait parmi ses revendications la diffusion d'informations qui vont dans le sens d'une meilleure préservation du sens et la pratique du respect de la nature ainsi que de la consommation de ce qui est nécessaire pour nourrir le corps et l'esprit. Elle devrait recommander d'investir dans la recherche et l'appui de toutes les initiatives qui tentent de résister à l'essence totalitaire de la globalisation, c'est-à-dire celles qui comprennent la diversité, qui alimentent l'autodéveloppement des personnes, des communautés et des peuples, qui contribuent à les connecter et à rendre plus présentes

leurs potentialités spirituelles et matérielles les plus profondes.

ÉDUCATION ET FORMATION MÉTISSES

Défis externes ou problèmes de l'école

Valeurs	SOLIDARITÉ		RESPON-	SABILITÉ
ENJEUX	éducatif	ÉGALITÉ Intégration sociale	Équilibres écologiques QUALITÉ	DÉMOCRATIE
OBSTACLES				
ACTEURS et ressources				
?				
STRATÉGIE demandes au système				

Défis internes ou problèmes de l'école

PROBLEMES	éducatif	RÉPARTITION	CONTENU ou savoirs	MÉTHODES pédagogiques
OBSTACLES				
ACTEURS et ressources				
?				
STRATÉGIE demandes au système				

Les quelques réflexions qui suivent ont pour point de départ deux initiatives en matière d'éducation et formation auxquelles j'ai eu l'occasion de participer ces dernières années, en Belgique, au Brésil, et à Taïwan. Ces deux initiatives sont, d'une part, les « cours métis » tels que mis en œuvre dans des universités en Belgique, à l'étranger (Taïwan), et récemment dans des écoles secondaire du Brabant-Wallon, et d'autre part un réseau de « recherche-action-formation » faisant interagir universitaires et praticiens de Belgique, d'Amérique latine et d'Afrique autour de la question de l'habitat.

Si l'enseignement est conçu comme mise en place d'occasions d'apprendre, on peut identifier deux pistes possibles à l'innovation. La première consiste à revisiter les situations d'apprentissage classiques (la classe, le cours), la seconde à imaginer des mises en situation d'apprentissage originales. J'utilise ici le mot « éducation » pour désigner ces situations classiques, et le mot « formation » pour désigner des dispositifs moins traditionnels. Les deux initiatives citées plus haut constituent des exemples de l'une et de l'autre. À travers elles, j'espère montrer qu'il est possible, tant en matière d'éducation que de formation, de développer une perspective interculturelle, métisse.

Ce qui suit est une tentative personnelle d'interpréter et de systématiser ces deux expériences. Il s'agit donc d'un point

de vue subjectif, qui s'appuie sur une sorte d'observation participante en plusieurs lieux plutôt que sur un relevé systématique de l'ensemble (foisonnant) des actions et réflexions qui ont lieu dans mon milieu géographique actuel (la Communauté française de Belgique). Là où je le peux, cependant, j'essaierai de faire le lien entre les deux initiatives choisies et d'autres expériences qui ont lieu en Belgique.

Cours métis

Les « cours métis » voient le jour en 1993, à l'université catholique de Louvain (Louvain-la-Neuve), à l'initiative conjointe de l'Association des professionnels et chercheurs du sud (Approches) et de l'Assemblée générale des étudiants de Louvain (AGL). L'idée de base d'un cours métis est la suivante : un professeur invite un chercheur, praticien, ou collègue étranger à intervenir à l'intérieur de son cours ordinaire (à la même heure, dans le même auditoire), de façon à en interroger une problématique, une notion, une technique, à partir d'une perspective culturelle différente ou d'un autre contexte. L'intervention débouche ensuite sur un dialogue entre enseignant, intervenant et étudiants. Un an auparavant, l'AGL avait proposé aux enseignants une autre modalité, celle du « cours méta », qui visait l'interdisciplinarité et le pluralisme épistémologique par le dialogue entre l'enseignant, un invité extérieur et les étudiants, toujours à l'intérieur des cours habituels. Les cours métis participent donc d'une réalisation que, pas plus que l'interdisciplinarité, l'interculturalité ne peut se faire à soi tout seul. La rencontre entre points de vue repose sur le dialogue entre personnes.⁶⁹

Effets de retour

Se renouvelant chaque année à l'UCL, les cours métis ont progressivement montré la multiplicité des enjeux que l'interculturalité permet de soulever. Un exemple récent : début mars 1997, un cours de questions approfondies de psychothérapie recevait deux invitées, une enseignante nicaraguayenne, Marta, en séjour d'études en Belgique, et une chercheuse belge, Nathalie, de retour d'une période de travail au Nicaragua, pour aborder ensemble avec l'enseignant et

l'auditoire des questions de santé mentale des enfants. Opportunité de rencontre intéressante : Nathalie participe actuellement à la mise en œuvre à Saint-Josse, un quartier bruxellois, d'un projet en santé mentale communautaire qui puise plusieurs éléments d'inspiration de l'expérience nicaraguayenne. En raison de la pénurie de professionnels de santé et de l'ampleur des problèmes liés aux séquelles de la guerre civile et à la situation socio-économique, les Nicaraguayens ont été amenés à explorer des voies d'intervention inhabituelles, basées sur la prévention et le travail de réflexion en groupe, mené avec des personnes des quartiers populaires qui font référence pour leur entourage et sont celles auxquelles les gens font naturellement appel. À Saint-Josse, une exploration préliminaire a mis en évidence les réseaux parallèles auxquels les gens de différentes communautés, belges comme immigrés, ont recours plutôt qu'aux professionnels de la consultation psychologique. En même temps, ces personnes clefs se disent débordées, impuissantes à faire face aux problèmes rencontrés, d'où l'intérêt d'un travail d'appui – et non de substitution – par des professionnels, s'inspirant de la voie nicaraguayenne. Le cours métis permettait ainsi d'interroger la logique du professionnel de la santé dans sa capacité à reconnaître, composer et négocier avec les pratiques et les savoirs des quartiers. Dans la discussion, Marta put également expliquer la façon dont les étudiants en psychologie au Nicaragua se formaient par des stages en contact avec les gens des communautés, et notamment la manière dont les stages font systématiquement l'objet d'une restitution : le savoir acquis au contact d'un quartier lui est restitué lors d'une présentation par les stagiaires en fin de parcours. Ces éléments donnaient à réfléchir sur la manière dont sont formés les psychologues belges. Loin de n'offrir que dépaysement, un cours métis permet ainsi de faire retour sur les pratiques quotidiennes, à l'intérieur de la société belge.

Dans votre région, des cours ouverts sur le monde

Depuis 1995, des cours métis sont organisés également dans d'autres universités belges, à Namur, Bruxelles et Leuven. En 1996, une première réciproque a lieu, dans le monde chinois, à l'Université nationale de Taïwan. Cette fois, ce sont des professeurs taïwanais qui ouvrent leurs cours au

regard de jeunes chercheurs occidentaux, croisant perspectives orientales et occidentales à propos du rapport entre mathématiques et société, de la vision mécaniste du monde, ou de la modélisation dans les sciences de la nature. Enfin cette année, en 1997, des enseignants de deux écoles secondaires du Brabant-Wallon tentent une expérience-pilote d'élargissement des cours métis en dehors des universités, sur proposition d'Entraide et fraternité. L'un de ces cours, qui vient d'avoir lieu, constitue une illustration particulièrement suggestive de ce que peut donner une démarche « métisse ». Il s'agit d'un cours de français en classe terminale, pour lequel Christine, l'enseignante, a préparé trois séances conjointement avec une étudiante camerounaise, Rose. Elles proposent à la classe de lire et d'analyser ensemble des nouvelles de plusieurs pays d'Afrique francophone. Comment comprendre, par exemple, cette haine irrationnelle qui conduit Simon Gatoré, le narrateur d'une nouvelle de l'auteur congolais Sylvain Bemba, à commettre pillages et massacres à l'encontre de la famille de son propre frère ?⁷⁰ Si les nouvelles des deux premières séances racontaient des histoires, la dernière séance s'ouvre par une nouvelle qui soulève la question du racisme, permettant ainsi d'évoquer les expériences personnelles des uns et des autres. En procédant de cette façon, Christine et Rose souhaitaient, d'abord, initier à lire des nouvelles depuis la culture de leurs auteurs, et seulement ensuite aborder le thème du racisme, pour ne pas placer d'emblée la discussion sur un terrain où chacun a des idées préconçues. L'avis des élèves ? « On a appris qu'il y a d'autres façons de voir un texte » écrit une élève. La nouvelle sur le racisme « nous a permis de parler, de s'interroger. Avec Rose, j'ai un peu appris à lire entre les lignes » ajoute un autre. « Dans le dernier cours, il existait vraiment une relation. Cette relation a pour moi, vraiment commencé quand Rose a raconté ses expériences personnelles. Je n'oublierai pas de si tôt l'histoire à la piscine à Louvain-la-Neuve » termine une troisième⁷¹.

Des agences matrimoniales du savoir

En cinq ans, c'est un volume cumulé de plus de 300 heures de cours, essaimé dans le cursus de quatre universités et deux écoles secondaires, toutes disciplines confondues, qui a

pu ainsi s'ouvrir à une perspective interculturelle. Initiative décentralisée, les cours métis reposent sur la relation qui s'établit entre enseignant, intervenant et étudiants. Le rôle des initiateurs se limite dès lors à mettre les gens en contact, à jouer un rôle de « marieuses ». En cela la démarche n'est pas seule, et on peut la rapprocher d'autres initiatives qui ont vu le jour ces dernières années en Communauté française de Belgique. Une association de juristes proposait ainsi cette année à des classes d'inviter des avocats pour discuter avec les élèves du fonctionnement de la justice. L'« Année nouvelle » permettait il y peu aux enseignants du secondaire d'inviter des écrivains, à dialoguer dans des cours de français. L'« Opération sources », de même, met en contact des classes avec des chercheurs en sciences de l'environnement. À travers ces différentes initiatives se dessinent des réseaux de mise en relation, de véritables « agences matrimoniales du savoir », qui tentent de tisser des relations horizontales à travers les coupures et les découpages de l'école, de l'université et de la société.

« Recherche - action - formation » en réseau

Ces dernières années, plusieurs réseaux thématiques se sont développés qui tentent d'une part de tisser des liens entre universitaires et praticiens, au Nord et au Sud, et d'autre part de tirer parti de ces liens pour créer de nouveaux dispositifs de formation. Parmi ceux qui ont un nœud d'attache significatif en Belgique francophone, on peut citer Prélude, autour notamment de questions de pharmacopée, Reblasam, autour de questions de santé mentale, et Habitat et développement, autour de questions d'habitat. C'est ce dernier qui me sert ici surtout de référence, puisque j'ai pu réaliser par son intermédiaire un stage à Fortaleza, Brésil, en 1994, dans le cadre d'une recherche de fin d'études en construction civile.

Contrat pédagogique et engagement social

Porté en Belgique par l'Université catholique de Louvain et la Faculté polytechnique de Mons, le cours international « Habitat et développement » vise l'animation en réseau d'un

diplôme de troisième cycle centré sur les problèmes d'urbanisme et de développement urbain⁷². Parmi les partenaires du réseau figurent à la fois des équipes universitaires et des organisations d'action urbaine actives en Europe, en Afrique et en Amérique latine. Se développant depuis 1983, le programme s'est progressivement construit une méthodologie originale⁷³. En particulier, il propose aux participants venus de différents continents pour une formation de maîtrise à Louvain-la-Neuve de repartir effectuer un stage dans un pays tiers. Ces stages, qui tentent d'articuler recherche, action et formation font l'objet d'une relation contractuelle avec un partenaire du réseau. Motivé par un souci d'utilité sociale dans l'action pédagogique et la recherche urbaine, ce contrat engage le stagiaire à orienter sa recherche vers des enjeux importants pour l'action du partenaire. Le contrat engage également le chercheur à une « restitution », par laquelle il communique les enseignements tirés de son travail aux associations de quartier avec lesquelles il aura pu collaborer, de même qu'à l'institution d'appui locale.

Enseigner et être enseigné

Un exemple : Pablo, sociologue péruvien participant au programme en Belgique, fit ainsi son stage à Fortaleza, dans le Nordeste brésilien, en lien avec l'association Cearah-Periferia. Travaillant par ailleurs sur le thème de la réciprocité comme valeur pour l'appropriation de l'espace urbain, il participa lors de son séjour à un programme de formation de chercheurs populaires, visant à renforcer la capacité des organisations de « moradores » à écrire leur propre histoire. Il travailla ainsi avec quatre chercheurs populaires, quatre femmes venant de différents quartiers de Fortaleza. La communication mutuelle des connaissances était à la base du travail commun : le sociologue apporte certains outils méthodologiques ; les chercheurs l'initient en retour au monde populaire et à l'histoire de ses luttes. Les détails de cet exemple sont importants parce qu'ils indiquent à quel point certains dispositifs de formation bouleversent la répartition des rôles entre ceux qui enseignent et ceux qui sont enseignés. Ici, c'est l'apport mutuel qui préside à l'échange : chaque participant est à la fois enseignant et enseigné, tour à tour formateur et apprenant⁷⁴.

Savoirs au Nord, terrains au Sud ?

Les interactions que permettent de tels réseaux vont plus loin. Ainsi des étudiants européens ont également bénéficié du réseau pour leur recherche et leur formation en se rendant à Fortaleza. Réciproquement, des partenaires étrangers du réseau, de passage ou participants au cours international, ont été associés à des interventions urbanistiques en Europe. Des intervenants latino-américains ont par exemple pris part à un atelier de conception urbaine et à l'évaluation d'un programme de réhabilitation urbaine de la commune de Grande Synthe, à Dunkerque. On est loin de l'idée réductrice qui situerait les savoirs au Nord et les terrains au Sud, ou qui motiverait un stage dans un pays du Tiers-monde en avançant que « les cas pathologiques aident à comprendre les cas normaux » ...

Un autre exemple d'espace de confrontation des savoirs et des pratiques est donné par le Réseau belgo-latino-américain de santé mentale (Reblasam) ⁷⁵. Formé en 1990, ce dernier tente de fonder l'échange sur l'immersion réciproque dans les pratiques des uns et des autres. Tant les Belges qui se rendent en Amérique latine que les Latino-américains en séjour en Belgique s'intègrent comme observateurs-participants au travail de leurs collègues.

Un triangle vertueux ?

Dans les deux cas décrits plus haut, l'interculturel sert de support à une renégociation des rapports qu'entretiennent théorie et action. Une triangulation par la culture des pratiques et des savoirs apparaît donc mobilisable dans la formation comme dans l'éducation. « Envoyez les gens sur le terrain ! » suggèrent les réseaux thématiques. « Envoyez les terrains dans les auditoriums ! » invitent les cours métis. Il n'y a rien là de bien contradictoire..

Plate-forme pour l'éducation

À leur manière et leur échelle, les initiatives évoquées plus haut tentent d'adresser une série de défis, de porter cer-

taines valeurs fondamentales, et de mettre à l'épreuve des stratégies de changement novatrices.

Quelques défis

1. Mettre en dialogue théorie et pratique

Un défi pour les démarches de formation est certainement d'initier à la communication et la confrontation entre science et action. L'éducation ne doit-elle pas permettre une interaction entre théorie et pratique qui ne soit pas un rapport instrumental, l'une étant assujettie à l'autre, qui ne soit pas non plus un moyen d'élaborer une « super-discipline », un système universel d'action sur la réalité, mais qui vise plutôt l'interrogation réciproque et l'éclairage mutuel ? La culture du praticien et celle du chercheur se révèlent parfois plus éloignées l'une de l'autre que celles de deux personnes de nationalités différentes. Ces deux cultures devraient pouvoir dialoguer à l'intérieur de la formation.

2. Former sans hiérarchiser

Les savoirs dits scientifiques, d'apparence universelle, se révèlent vite peu utilisables lorsqu'ils quittent les réseaux de laboratoires, les chaînes de métrologie, et les cas-tests idéalisés qui leur servent de support. De même les savoirs d'experts ne sortent pas sans risques des étroits couloirs aériens qui relient les réunions internationales. Il n'est pas possible de hiérarchiser les connaissances entre elles sans référence à des situations singulières. Il n'est de savoir utile qu'en situation. Un défi pour la scolarité est alors de former à un savoir, mais aussi à la conscience des limites de ce savoir, et par là au respect d'autres manières de connaître que la sienne propre : celle du patient lorsqu'on est médecin, celle de l'habitant lorsqu'on est urbaniste, celle du technicien lorsqu'on est ingénieur.

3. Savoir et saveur

Si la connaissance est savoir, elle est aussi saveur. Un défi pour l'éducation n'est-il pas d'accorder de l'attention non seulement aux résultats et à leur sanction, mais aussi au processus, à l'itinéraire ? Le chemin est aussi la destination. Apprendre les résultats canoniques de la science est d'autant plus intéressant si on peut s'initier également aux tâtonne-

ments d'une science en construction. Donner goût à la connaissance non seulement en tant qu'attribut à acquérir, mais surtout en tant que ressource à mettre en commun, donné à s'approprier, et construit à mettre en question, constitue un défi important pour les démarches éducatives.

4. L'éducation un enjeu citoyen

Une demande forte de ne pas laisser le savoir et la parole aux seuls experts s'exprime actuellement clairement, en Belgique, notamment avec les « comités blancs »⁷⁶. Si cette demande vaut pour la justice, elle vaut aussi pour l'éducation. Celle-ci ne doit pas être le domaine exclusif des professionnels de la pédagogie, aussi progressistes soient-ils. Suzanne Monkasa, du Forum des migrants, interpellait récemment à ce sujet l'un des organisateurs des conseils communaux des enfants mis en place dans plusieurs communes de Belgique et auxquels sa fille participait. C'est une bonne initiative, disait-elle en substance, mais ne laissez pas de côté les mamans.. La relation éducative est un enjeu citoyen, et il importe de ne pas en disqualifier les acteurs non-professionnels, à commencer par les parents.

Quelques valeurs

Il y a certainement des valeurs « quantitatives » qui sont fondamentales pour l'éducation : équité, égalité des chances, accès libre aux études, sécurité des ressources allouées à l'éducation.. Le respect de celles-ci conditionne la mise en œuvre de pratiques de formation et d'apprentissage qui n'excluent pas les moins nantis de la société, ceux qui précisément sont en droit d'en attendre le plus. Inversement, si le quantitatif est condition nécessaire, il n'est pas condition suffisante. La relation éducative, sans doute, repose tout autant sur des valeurs « qualitatives », au sens où on parle d'une qualité d'écoute, quelque chose d'impalpable sur lequel on peut quand même essayer de mettre des mots.

1. Rapport démocratique au savoir

Reconnaître le savoir comme multiple – enseigner le pluriel du vrai – apparaît comme un préalable à sa mise en discussion, condition d'une appropriation libre. C'est à ce type de rapport – démocratique – au savoir qu'invitent des initiatives telles que les cours méta et les cours métis. Dès le moment où enseignant et intervenant extérieur croisent leurs points de vue, la matière perd son caractère monolithique. L'espace de dialogue qui s'ouvre alors peut être investi également par les étudiants de l'auditoire. Combien de professeurs d'université ne donnent-ils pas un cours magistral, barricadé, avant de s'étonner qu'aucune question n'émane de l'auditoire. Un monologue professoral laisse les étudiants, bien souvent, sans voix.

2. Rapport horizontal à autrui

Si cette expérience de la pluralité peut se faire, c'est bien dans le rapport à autrui, que ce soit dans la relation amoureuse, le vivre-ensemble politique, ou l'interaction pédagogique. Cette relation sera horizontale si chaque partie prend conscience qu'elle a et à prendre et à donner. De tels rapports sont encore largement à construire, à établir entre les différents acteurs de l'éducation : enseignants, intervenants extérieurs, praticiens, parents, citoyens, sans oublier l'apprenant, élève, étudiant ou stagiaire. Ce dernier n'est-il pas à reconnaître non seulement comme l'auteur de son propre apprentissage, mais également comme interlocuteur clef pour

ses pairs et pour l'enseignant dès le moment où un espace est laissé à l'échange d'expériences ?

3. Rapport ouvert au temps

L'éducation ne trouve-t-elle pas son plein sens dans un rapport ouvert au temps ? C'est-à-dire, dans un rapport au passé comme question, au présent comme pluriel, au futur comme possible ? C'est parce que le présent est pluriel que le futur est ouvert, qu'il est possible de faire sourdre des potentialités multiples, sans les ordonner à un futur défini à l'avance. Si les éducateurs ont à initier les enfants à un tel rapport, ils ont aussi à se laisser initier par eux à la spontanéité de l'enfance..

Stratégies de changement

Les initiatives, défis, et valeurs évoqués plus haut s'accrochent mal d'une conception séquentielle de l'action, suivant laquelle l'accord sur les objectifs à atteindre précède la mise en œuvre d'un programme d'action. Il n'est pas nécessaire de souscrire à une vision unique pour travailler ensemble. C'est dans les transactions qui se nouent autour d'un agir que peut émerger progressivement un sens commun. Le chemin lui-même invite à se mettre en chemin.

De tels processus, qui reposent sur la coalition d'acteurs et la coalescence d'initiatives, présentent plusieurs exigences. D'abord, le savoir sur l'action ne peut pas être concentré aux mains d'une minorité, mais au contraire se construire, circuler et évoluer de façon décentralisée. Ensuite, les parties prenantes au travail en réseau doivent disposer de leurs propres espaces d'autonomie, et ne pas être liées les unes aux autres par des rapports de subventionnement ou de dépendance institutionnelle. Enfin, si l'interaction repose surtout sur des

contacts informels, publicité doit être donnée au processus pour en assurer la transparence, situer les initiatives dans l'espace public.

Nos sociétés sont métisses. À nous d'en saisir les potentialités, de mobiliser dans les démarches de formation les ressources interprétatives de nos cultures réciproques. Pourquoi pas nous éduquer mutuellement aux saveurs multiples du connaître et de l'agir...

1. Article paru dans le Grand chantier, bulletin des états généraux de l'écologie politique, semestriel n° 3, juin 1997.

DIAGNOSTIC ET ÉTAT DES LIEUX

Contribution de Jacques Liesenborghs

Dans tout projet de société, la place et le rôle de l'éducation sont de première importance. Pour l'Alliance, outre le fait significatif que beaucoup de chantiers « renvoient la balle » à l'éducation, la mise au point d'une pareille plate-forme est d'autant plus délicate qu'il s'agira de remettre en cause et de proposer des ruptures radicales avec les valeurs et pratiques dominantes. Sans oublier que les systèmes éducatifs sont presque par essence conservateurs.

«Le monde change dans les têtes avant de changer sur le terrain». D'où l'impérieuse nécessité de travailler à la transformation des représentations mentales des individus et des modes collectifs de penser les sociétés, profondément imprégnés du rationalisme occidental (pensée linéaire, cloisonnements, dualisme...).

La plate-forme éducation doit concerner autant l'éducation populaire des adultes que la formation scolaire des jeunes. Sans coupure artificielle. En étant conscient qu'aujourd'hui l'essentiel des efforts des gouvernements porte sur une élévation du taux de scolarisation et une approche quantitative. Alors que la question fondamentale est qualitative : la scolarité, l'éducation permanente, l'alphabétisation émancipent-elles vraiment les individus ? Reconnaissent-elles la diversité des savoirs et des cultures ? Développent-elles des attitudes coopératives ? Contribuent-elles à s'engager pour transformer les sociétés et promouvoir un développement durable ?

Il s'agit donc de proposer une éducation permanente pour tous (dans laquelle s'inscrira la scolarité de base) qui privilégiera : la formation du citoyen, le partage des savoirs, la découverte des cultures, le sens de la fête, l'apprentissage de l'action collective et de la solidarité.. L'éducation doit

devenir un processus de construction d'un savoir démocratique qui prendra sérieusement en compte les savoirs ordinaires issus du quotidien.

Ambition démesurée ? Impossible en tout cas de se cacher que les forces dominantes poussent énergiquement en sens inverse et que les instances éducatives sont fragilisées et profondément marquées par les grandes crises de cette fin de siècle : perte de sens, crise des valeurs, primat du technique et de l'économique..

Au-delà des énormes disparités Nord-Sud, il est frappant de relever des constantes qui apparaissent (à des degrés divers) tant dans les sociétés développées que dans les pays en voie de développement. Citons entre autres : inégalités entre femmes et hommes ; inégalités entre zones rurales et zones urbaines ; inégalités d'accès ; désinvestissement public ; dévalorisation des métiers de l'éducation ; emprise des médias « contre-éducatifs » ; processus de privatisation, etc.

Les modèles éducatifs dominants privilégient - et ce n'est pas nouveau - la quantité plutôt que la qualité des savoirs, des cultures et des contenus ; la transmission de savoirs encyclopédiques et cloisonnés, plutôt que la construction de savoirs systémiques et « pour la vie » ; la sélection et la compétition plutôt que la coopération, les échanges et le partage des savoirs ; une logique économique et utilitariste plutôt que la recherche du développement de l'Homme.

Les systèmes éducatifs sont instrumentalisés et « courent après les marchés ». Ils ne répondent pas aux besoins fondamentaux des hommes et des sociétés.

L'état des lieux est particulièrement alarmant. Heureusement, sous toutes les latitudes, des minorités inventent de nouvelles formes d'éducation, des jeunes plein de ressources refusent des systèmes vidés de sens, des réseaux s'organisent...

COMMENT STRUCTURER UNE PLATE-FORME POUR LE CHANGEMENT DE L'ÉCOLE ET DE LA SOCIÉTÉ ?

Eugène Mommen

Introduction

Ceci est un plaidoyer pour un système de catégories conceptuelles. Il peut être présenté sous la forme d'un tableau à double entrée où seules les têtes de lignes et de colonnes sont données. Chacun peut remplir les autres cases avec les notions qui lui semblent les plus pertinentes. C'est donc un cadre pour organiser la réflexion et le débat.

Des tableaux de ce type peuvent s'appliquer à des objets différents. Ici, il y en a deux : la société et l'école. Le tableau a donc deux volets principaux. Il en comporte même un troisième, car l'une des catégories proposées en tête de ligne est celle des valeurs. Et celles-ci concernent la société dans son ensemble, y compris l'école.

L'utilisation d'un tel tableau peut être vue comme un jeu de société. Le gagnant du jeu est le collectif des participants. Il y gagne en lucidité et, éventuellement, en capacité d'agir.

Dans un premier temps, chacun des participants remplit seul le tableau en répondant en quelques mots, dans chaque case, aux questions que l'on devine en combinant les notions

1. Article paru dans le Grand chantier, bulletin des états généraux de l'écologie politique, semestriel n° 3, juin 1997.

qui sont données en tête de la colonne et de la ligne à l'intersection desquelles se trouve la case.

Les questions posées

Ainsi, par exemple, dans le tableau central (voir p. 211), intitulé « Défis externes à l'école ou problèmes de la société », et pour la première colonne, les questions sont les suivantes.

En ce qui concerne l'enjeu d'égalité et/ou d'intégration sociale :

* Comment préciser cet enjeu, c'est-à-dire le problème (de l'inégalité ou de l'exclusion sociale) et les solutions possibles (solutions au premier degré ou immédiates) ? (répondre dans la case de tête elle-même) ;

* Quelles organisations, quels groupes sociaux, quelles logiques font obstacle à ces solutions ?

* Quels sont les acteurs collectifs (groupes sociaux, organisations) capables de déplacer ou contourner ces obstacles ? Quelles sont leurs ressources ?

* Quelles stratégies ces acteurs devraient-ils mettre en œuvre pour que ces solutions se réalisent ? Et, question annexe, quelle est la part de ces stratégies qui devrait se réaliser à l'intérieur du système éducatif ?

Dans les deux autres colonnes, les mêmes questions sont posées pour deux autres enjeux :

* le respect ou la gestion des équilibres écologiques ou, plus largement, la qualité des biens et services, pour l'environnement, mais aussi pour les consommateurs et usagers ;

* la démocratie, solution générale au problème de l'oppression politique.

Et, dans le tableau inférieur, intitulé « Défis internes ou problèmes de l'école », des questions analogues se posent à propos de quatre enjeux :

* la répartition des services du système éducatif entre les groupes sociaux, entre les peuples ;

* la pertinence du contenu de l'éducation ou du choix des savoirs que le système éducatif cherche à diffuser ;

* l'efficacité des méthodes pédagogiques mises en œuvre ;

* l'adéquation des institutions du système éducatif aux

enjeux précédents.

Ces enjeux doivent logiquement traduire les demandes au système éducatif qui constituent la ligne inférieure du tableau central. On demande donc à chaque participant non seulement de remplir chaque case par quelques mots, mais aussi de représenter, par quelques flèches, les contributions des enjeux donnés pour le système éducatif aux demandes au système éducatif qu'il aura lui-même définies, ainsi que les contributions mutuelles entre ces enjeux.

Enfin, des flèches analogues peuvent lier les enjeux de la société (en tête du tableau du milieu) aux valeurs, dont deux sont données, car elles se trouvent dans le nom même de l'Alliance dans le cadre de laquelle ce jeu et ce système de catégories sont proposés.

Dynamique du jeu

Après que chacun ait rempli seul le tableau, exprimant ainsi sa conception des problèmes de la société et de l'école, les participants se réunissent pour comparer leurs réponses. Ils essayeront d'aboutir à une vision commune ou à une comparaison explicite de conceptions différentes qui soient chacune cohérente.

Quant le groupe a abouti à un consensus sur les mots clefs à disposer dans chaque case, les conceptions ainsi repérées peuvent être précisées dans un texte. Ce travail d'explicitation peut être partagé entre les membres du groupe.

Après une critique mutuelle de ces rédactions partielles, quand le groupe a élaboré un texte dont il est relativement satisfait, il peut le diffuser et le comparer aux productions d'autres groupes qui auraient joué le même jeu, en d'autres lieux ou sur des problèmes sectoriels autres que l'éducation. Ainsi, de proche en proche, une conception ou une idéologie commune peut se construire.

À quels problèmes veut-on répondre ?

Certains trouveront ce jeu très sérieux. Ils ont raison. Il est très ambitieux en tout cas. Car il cherche à répondre à un problème majeur de notre temps : la difficulté, pour les acteurs sociaux, de dégager une idéologie commune qui leur

La Fondation Charles Léopold Mayer pour le progrès de l'Homme (FPH) est une fondation de droit suisse, créée en 1982 et présidée par Pierre Calame. Son action et sa réflexion sont centrées sur les liens entre l'accumulation des savoirs et le progrès de l'humanité dans les domaines suivants : environnement et avenir de la planète ; rencontre des cultures ; sciences, techniques et société ; rapports entre État et Société ; agricultures paysannes ; lutte contre l'exclusion sociale ; construction de la paix. Avec des partenaires d'origines très diverses (associations, administrations, entreprises, chercheurs, journalistes...), la FPH anime un débat sur les conditions de production et de mobilisation des connaissances au service de ceux qui y ont le moins accès. Elle suscite des rencontres et des programmes de travail en commun, un système normalisé d'échange d'informations, soutient des travaux de capitalisation d'expérience et publie ou copublie des ouvrages ou des dossiers.

La librairie FPH est une association constituée selon la loi de 1901, dont l'objectif est d'aider à l'échange et à la diffusion des idées et des expériences de la Fondation et de ses partenaires. Sous la marque des **Éditions Charles Léopold Mayer**, elle édite des dossiers et des documents de travail, et assure leur vente et leur distribution, sur place et par correspondance, ainsi que celle des ouvrages coédités par la Fondation avec des maisons d'édition commerciales.

Vous pouvez vous procurer les ouvrages et les dossiers des Éditions Charles Léopold Mayer, ainsi que les autres publications ou copublications de la Fondation Charles Léopold Mayer pour le progrès de l'Homme (FPH) auprès de :

La librairie FPH
38 rue Saint-Sabin
75011 PARIS (France)
Tél./Fax : 01 48 06 48 86

Sur place : mardi, mercredi, vendredi : 9h-13h et 14h-18h, jeudi : 14h-19h

Par correspondance : d'après commande sur catalogue.

Le catalogue propose environ 300 titres sur les thèmes suivants :

avenir de la planète
lutte contre l'exclusion
innovations et mutations sociales
relations État-société
agricultures paysannes
rencontre des cultures
coopération et développement
construction de la paix
histoires de vie

Pour obtenir le **catalogue** des éditions et coéditions Charles Léopold Mayer, envoyez vos coordonnées à :

La librairie FPH
38 rue Saint-Sabin
75011 PARIS (France)



Veillez me faire parvenir le catalogue des éditions et coéditions Charles Léopold Mayer.

Nom	Prénom
Société	
Adresse	
.....	
Code postal	Ville
Pays	

