

À quoi sert l'école ?

Quelle est le sens de l'école aujourd'hui ? Qui sert-elle ? Quelle est son utilité ? Quelles sont ses missions et ses finalités : préparer à la vie professionnelle ou préparer à la vie en société en général ? Quels savoirs doit-elle enseigner ?

Les mutations et les phénomènes sociétaux et mondiaux qui ramènent ces questions à l'actualité méritent certainement d'être analysés plus profondément. Je n'ai nullement la prétention de me lancer dans une telle entreprise.

L'école devra évidemment continuer à délivrer des diplômes, à offrir des formations professionnelles et à préparer à des études plus longues, voire tout au long de la vie. Mais cela ne reflète pas toute sa mission. Je vais tenter de développer mes réponses à quelques-unes des questions ci-dessus à travers les deux thèmes suivants :

1. *L'école¹, un lieu de construction de soi et de relations sociales "visant l'émergence d'un sujet"²;*

2. *L'école, un lieu de construction de savoirs et de construction de société.*

1. L'école, un lieu de construction de soi et de relations sociales "visant l'émergence d'un sujet"

Je pense qu'il convient tout d'abord de se demander à qui sert l'école, et la réponse qui me paraît la plus sensée est la suivante :

L'école doit en premier lieu être au service de l'apprenant³:

* en respectant sa personne, son individualité et toutes ses dimensions en tant qu'être humain,

* en tenant compte de ses attentes et de ses intérêts, de ses capacités et de ses limites, de son rythme d'apprentissage et de son niveau de développement individuels (différenciation),

* en lui fournissant un environnement social et pédagogique ainsi que des conditions nécessaires à un usage libre et

responsable de toutes ses potentialités, à leur déploiement et à leur accroissement au plus haut degré possible,

* en tenant compte de son origine sociale ou culturelle, des besoins spécifiques qui en découlent, et non en traitant chaque individu, de façon indifférenciée, à l'aune culturelle de groupes sociaux dominants ou majoritaires,

* et rendant ainsi possible la joie de se construire soi-même, de s'approprier et de construire des savoirs.

Je veux souligner par là que le but de l'école n'est pas de construire ou de "fabriquer" des individus ayant intégré des normes et des valeurs culturelles présentes dans la société, ou de "former" tout simplement des qualifiés prêts à endosser des tâches. L'apprenant sera plutôt encouragé à aller au-delà de ces

normes et de ces valeurs, après les avoir identifiées et confrontées à un propre système de valeurs qu'il se serait construit. En matière de formation, l'école lui donnera la possibilité de se constituer et de "se former" librement en vue de ses activités futures.

Il ne s'agit pas non plus d'encourager un individualisme poussé à l'extrême, mais plutôt de mettre en valeur la personnalité et l'individualité de l'apprenant, de respecter ses spécificités, de reconnaître sa liberté de se construire et d'agir. Cela vaut aussi bien pour la vie en famille et en société que pour la vie à l'école et, plus tard, en milieu socio-professionnel.

J'estime que tout individu - enfant, adolescent ou adulte - qui reconnaît qu'on s'intéresse à sa personne, qui se

Cartoon: Pessin, in: Le Monde



sent respecté dans ses sentiments et pris au sérieux dans ses réflexions et ses actions, aura plus de facilités à se prendre au sérieux soi-même (et les autres), qu'il en sera d'autant plus prêt et motivé à se pencher avec rigueur sur son propre parcours, à se prendre en charge, à se construire, à s'approprier et à construire des savoirs, à leur donner un sens, ainsi qu'à sa scolarité et à sa vie future. Progressivement, il s'efforcera à accroître ses performances, et il sera plus à l'aise pour faire des choix, pour chercher et pour évoluer au sein de la collectivité humaine (ainsi que pour faire évoluer celle-ci). J'en fais régulièrement l'expérience aussi bien avec mes enfants qu'avec la plupart de mes élèves.

Cette approche nécessite tout d'abord l'introduction d'une dimension humaine d'ordre affectif, émotionnel et social dans toutes les relations à l'école, de l'enseignement préscolaire jusqu'à la fin des études secondaires. La vie doit continuer à l'école.

La relation pédagogique

A l'école, des relations de ce type ne peuvent s'établir que difficilement si l'élève, sans vouloir généraliser, ne voit l'enseignant que pendant que celui-ci " donne " cours, retranché derrière le pupitre, caché derrière son manuel, ou de dos écrivant au tableau noir, s'il ne le perçoit qu'en tant que transmetteur de savoirs, individualiste, et uniquement fixé sur la matière qu'il enseigne. A moins que l'élève ne fasse le premier pas ...

Mais c'est peu probable. D'une part, l'élève n'en a pratiquement pas l'occasion ou l'habitude. La compression du temps, l'organisation étroite des cours et le va-et-vient continu des enseignants, surtout en enseignement secondaire, ne favorisent pas l'établissement de véritables relations sociales entre l'élève et l'enseignant (cela dépend aussi de la disponibilité que ce dernier met à jour). D'autre part, perçu comme respectable détenteur de savoirs et représentant du pouvoir institutionnel, l'enseignant peut paraître trop éloigné.

C'est à l'enseignant de faire le premier pas et de réduire la distance qui le sépare de l'élève. Par exemple en quittant le

rôle (ou la représentation qu'il s'en fait) de transmetteur de savoirs, pour endosser celui de facilitateur (éventuellement d'initiateur ou de (re-) médiateur) de l'appropriation de savoirs par l'élève. A cette fin, il doit se rapprocher de l'élève, en le considérant comme une personne apte à se construire des savoirs, à évoluer, et non comme réceptacle qu'on remplirait de savoirs tout faits.

La tâche n'est pas d'imaginer et de mettre au point des procédés habiles pour circonvenir la liberté de l'enfant pour mieux l'assujettir. Elle est d'inventer sans relâche des conditions qui rendent possibles le partage de savoirs, la joie de les découvrir, le bonheur de se trouver en position d'assumer l'héritage des hommes, de le prolonger et de le dépasser.

Ce rôle est moins facile à jouer. Il engage toute la personne de l'enseignant et sa disponibilité, il le rend plus vulnérable et il le contraint à prendre en compte et à comprendre toute la personne de l'élève sans l'envahir pour autant (est-ce que l'élève se comporte autrement que d'habitude ? comment se sent-il aujourd'hui ? a-t-il des difficultés d'ordre physique, social, affectif ..., qui pourraient entraver sa motivation, son apprentissage ? etc.). En outre, entrer en relation signifie aussi confronter des opinions, opposer des volontés, s'exposer à des conflits et apprendre à les vivre. De telles situations sont parfois difficiles à (di-)gérer, mais elles contribuent considérablement à la construction de la personnalité.

Prendre en compte la personne de l'élève signifie aussi que l'enseignant doit lui laisser un certain champ d'action et tenir compte de ses intérêts et de ses choix dans l'organisation d'un environnement d'apprentissage adéquat. Pour éviter tout malentendu : il ne s'agit pas de se divertir ou de s'altérer à l'école. Il s'agit plutôt de prendre en compte les centres d'intérêts et les modes de fonctionnement des jeunes d'aujourd'hui qui diffèrent de ceux d'il y a 10, 20 ou 30 ans, car les modes de vie ont changé, la culture de masse et les médias, quoi

qu'on en pense, ouvrent les jeunes de plus en plus au monde. Ceci doit amener l'enseignant à se poser des questions du type : qu'est-ce qui intéresse l'élève ? quelles sont ses idées, ses conceptions, ses représentations ? quels sont les courants actuels qui l'influencent ? à quelle méthode, à quel outil, à quel contenu est-il plus sensible ? quelles sont ses modalités d'expression préférées ? etc.

Cela n'implique pas que l'enseignant doit laisser libre cours aux fantaisies de l'élève, qu'il doit négliger le programme d'études, abandonner le cours qu'il a préparé, ou encore, renoncer à une certaine rigueur. Il doit plutôt être capable de réagir aux préoccupations de l'élève, sans lui imposer les siennes, et permettre l'interaction au cours en vue d'une construction et d'un partage des savoirs. Il sera en quelque sorte amené à " faire " cours et à permettre l'émergence de la personne de l'élève⁴.

Cette approche réussit assez bien en pratique, mieux que tout discours exhortant à l'assiduité et à la discipline. Le respect et la compréhension deviennent progressivement réciproques, l'engagement de l'élève dans sa propre construction s'accroît, si on réussit à transformer une relation trop formalisée, trop réglementée, trop rigide, en une relation plus naturelle, plus libre, et plus ouverte, sans qu'elle devienne gratuite. Il ne s'agit pas d'établir une relation de complicité sans but précis, mais plutôt une relation pédagogique qui réveille la motivation de l'élève et qui l'aide à se construire.

Dès le départ, enseignant et élève doivent se mettre d'accord sur leurs rôles respectifs et sur la finalité de cette interaction, à savoir la construction de soi et l'appropriation de savoirs qui en fait partie (les savoirs étant généralement définis par un référentiel de formation, à inclure et à négocier dans le " contrat ").

Ce qui donne un premier sens à l'école.

" (...) La pédagogie (...) ne doit pas se tromper dans sa tâche : celle-ci n'est pas d'imaginer et de mettre au point des procédés habiles pour circonvenir la liberté de l'enfant pour mieux l'assujettir. Elle est d'inventer sans relâche, et en y mettant toute l'intelligence dont l'homme est capable, des conditions qui rendent possibles le

partage de savoirs, la joie de les découvrir, le bonheur de se trouver en position d'assumer l'héritage des hommes, de le prolonger et de le dépasser(...) ⁵

2. L'école, un lieu de construction de savoirs et de construction de la société

Si jusqu'à présent l'élève et l'enseignant n'ont été mentionnés qu'au singulier, il ne faut néanmoins pas perdre de vue qu'ils sont aussi engagés dans des groupes constituant la communauté d'un établissement scolaire, et au sein desquels ils doivent pouvoir fonctionner et définir leur place et leur rôle (groupes "classes", y compris les enseignants - groupe "élèves" - groupe professionnel des "enseignants" ...).

Par ailleurs, l'école, en tant qu'institution, et ses différents acteurs font partie d'un système socio-éducatif à considérer en relation complexe avec d'autres (monde socio-professionnel, monde économique, monde socio-sanitaire, ...). Finalement, ces systèmes sont à la base de sociétés qui évoluent en tant que produit de leurs acteurs et de mouvements sociaux. Je n'ai pas la prétention d'entrer dans les détails de cette complexité et d'une analyse sociologique par niveaux, mais je pense qu'il ne faut pas les négliger en posant la question du sens et des finalités de l'école.

Si, d'une part, l'individu doit donc avoir la possibilité de se construire soi-même, il doit, d'autre part, aussi apprendre à analyser le fonctionnement des groupes, des organisations, des institutions et de la société dont il fait ou fera partie. Il doit en outre identifier les valeurs qui déterminent ce fonctionnement. Par cette compréhension du contexte, il sera non seulement à même de mieux s'y positionner, mais il sera aussi en mesure d'agir en connaissance de cause et capable de se mettre à son tour au service du monde et en particulier de la société dont il fait partie, en mobilisant tous les savoirs qu'il aura acquis.

Indirectement et en second lieu, l'école, en facilitant a) l'appropriation et la construction de savoirs, contribuerait à b) la construction de la société, dans tous les domaines (culturel, social, politique, économique...).

a) Appropriation et construction de savoirs

Par "savoirs" pouvant être appropriés ou construits par l'apprenant, j'entends:

- Au sens large, les acquis intellectuels, sociaux et moraux d'une société, de différentes cultures : comportement social et moral avec les valeurs qui le sous-tendent, langue maternelle, patrimoine culturel, histoire ancestrale ... Ces savoirs interviennent surtout au niveau du "vivre ensemble". Le respect de l'autre, l'ouverture à l'autre, l'équité, l'honnêteté, la solidarité, la fraternité, l'ouverture d'esprit, la responsabilité, la serviabilité, l'attitude participative, etc. ne sont que quelques exemples de valeurs ou d'attitudes "positives". Mais l'apprenant peut aussi en rencontrer d'autres : avarice, égoïsme, égo-centrisme, comportement sans égards, sans scrupules ...

Savoir lire, écrire et calculer; associer, relier, comparer, évaluer, organiser et réorganiser, analyser, synthétiser, mobiliser, transférer ... des connaissances existantes, les mettre à l'épreuve d'un jugement critique et leur donner un sens – ces aptitudes ne figurent pas explicitement dans la plupart des programmes d'études.

Ces "savoirs" ne se transmettent et ne s'enseignent pas, ils ne s'apprennent pas non plus : l'individu peut les identifier, les observer et tout au plus y être sensibilisé ou confronté. Les parents et l'enseignant doivent à tout moment rester conscients de leur fonction de modèle. A partir du moment où il en sera capable, l'individu doit rester libre de discuter ses savoirs, de les rejeter, de les adopter ou de les imiter après en avoir pu juger. Les imposer par la force ou la manipulation reviendrait à conditionner et à vouloir "fabriquer" des individus.

Avec ses savoirs l'apprenant peut acquérir en même temps une certaine compétence sociale. Parmi cette dernière catégorie de savoirs, je mettrai en évidence ceux qu'Edgar Morin nomme la "condition humaine" et l'"identité ter-

rienne" : par l'enseignement de la condition humaine, l'individu serait amené à se reconsidérer et à se comprendre comme être humain à dimensions multiples (bio-physique et psychique, spirituelle, socio-culturelle et historique), qui constituent un tout complexe et insécable, et qui confèrent une "identité commune" à tous les êtres humains.

Il serait ainsi en mesure de " (...) reconnaître l'unité et la complexité humaines en rassemblant et organisant des connaissances dispersées dans les sciences de la nature, les sciences humaines, la littérature et la philosophie (...) ", et découvrir " (...) le lien indissoluble entre l'unité et la diversité de tout ce qui est humain (...) " ⁶.

Par l'enseignement de l'identité terrienne, l'individu arriverait à prendre conscience de son appartenance à la Terre et de sa qualité en tant que citoyen d'une patrie qu'il partage avec tous les autres humains. L'éducation à la "citoyenneté terrestre" devrait faire naître en lui la solidarité et la responsabilité pour tous les habitants de la planète, pour tout le monde vivant. " (...) L'éducation devra comprendre une éthique de la compréhension planétaire (...) " ⁷.

Toute connaissance "déclarative" contribuant à décrire, à expliquer ou à comprendre le monde et la vie, ainsi que les "choses" qui les composent. Ces connaissances correspondent aux contenus cognitifs, descriptibles, prévus par la majorité des programmes d'études tels qu'ils sont définis actuellement (les lettres de l'alphabet, "la Terre est ronde", "la mouche est un insecte", "l'eau s'évapore sous l'influence de la chaleur", "le participe passé conjugué avec l'auxiliaire "avoir" se conjugue avec le complément d'objet direct, quand celui-ci est placé avant le verbe", "le pouvoir public se compose des pouvoirs législatif, exécutif et judiciaire", "il existe différentes formes de communication non-verbale qui sont...", "vers 1920, la population de l'Oesling était essentiellement paysanne", etc.).

L'appropriation de ces connaissances demande une certaine rigueur en vue d'une utilisation pertinente et correcte par après. L'enseignant peut les présenter à l'apprenant ou amener celui-ci à les déduire et à les découvrir à partir

de l'action et de la pratique. Leur accumulation ne devrait pourtant pas constituer la fin en soi de l'enseignement. L'objectif serait plutôt de mettre l'apprenant en condition de pouvoir se les approprier soi-même (apprendre à apprendre) et de les utiliser à la construction ultérieure de nouveaux savoirs.

- Des aptitudes intellectuelles et mentales (schèmes de pensée), élémentaires ou complexes, qui permettent d'avoir accès aux connaissances et de les traiter: savoir lire, écrire et calculer ; associer, relier, comparer, évaluer, organiser et réorganiser, analyser, synthétiser, mobiliser, transférer ... des connaissances existantes, les mettre à l'épreuve d'un jugement critique et leur donner un sens.

Le développement de ces aptitudes commence dès la petite enfance. Il doit se poursuivre et être encouragé (et évalué au sens formatif) à l'école, avec un degré de complexité croissant. Or, ces aptitudes ne figurent pas explicitement dans la plupart des programmes d'études. Finalement, ce sont elles qui permettront à l'apprenant de se faire des conceptions et de construire de nouveaux savoirs à partir de conceptions existantes.⁸

- Des savoirs "procéduraux", des capacités à mobiliser des ressources présentes (intellectuelles, sociales, psychiques, culturelles, physiques, ...) dans un contexte donné. Ces savoirs se manifestent dans l'action. Ils correspondent à une interaction dynamique entre plusieurs types de savoirs (construire des phrases correctes, rédiger un texte, appliquer une démarche de résolution de problèmes, construire une maquette, bâtir les murs d'une maison, composer un dessin, réparer un moteur, effectuer un acte technique infirmier, adopter une écoute active, entrer en relation avec d'autres, accompagner un mourant, encadrer une personne démente etc.). La notion de "compétence" qui connaît actuellement un succès considérable dans les discours sur la formation professionnelle (le terme de "compétences-clés" nous vient du monde des entreprises) entre également dans ce cadre.

Le rôle essentiel de l'école serait de prévoir un enseignement favorable à la

construction de tous ces savoirs, d'inciter à établir un rapport au savoir, à le "contextualiser", de penser les choses dans un lien au global, au multidimensionnel et au complexe, pour finalement en dégager surtout un sens et aussi une utilité.

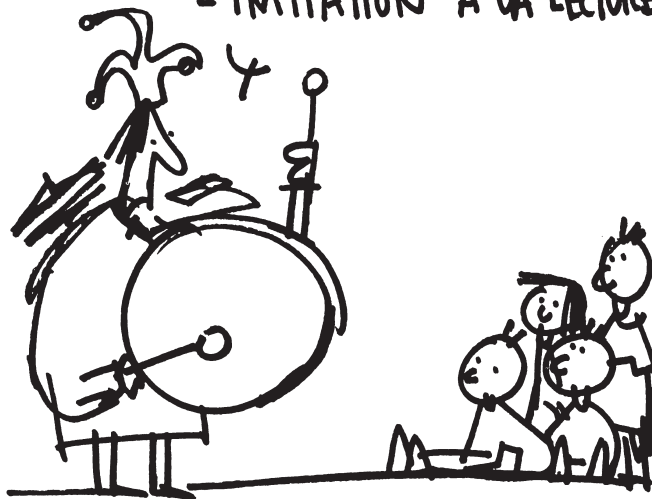
Au niveau des méthodes, il conviendrait de

- se distancer du paradigme encore dominant d'une "transmission à sens unique" de savoirs (enseignants-formateurs détenteurs de savoirs à apprenants consommateurs) qui induit une relation de dépendance et une attitude passive de consommateur chez les élèves, - pour aussi adopter des approches du type "construction collective de savoirs" (enseignants-formateurs et apprenants tous actifs) qui stimulent une pensée complexe, qui présupposent une relation d'interaction et qui produisent une interdépendance, de la complémentarité ainsi qu'un rapport critique au savoir.

Pour expliciter brièvement la construction collective de savoirs, je me réfère au texte d'un document de synthèse élaboré par les participants d'une formation continue portant sur cette approche :

" (...) L'optique est ici de considérer l'élève non plus comme simple consommateur de sa formation mais comme acteur, autonome, responsable. De nouvelles approches sont proposées à l'enseignant: pédagogie du questionnement, méthodes actives,

... NOUS ALLONS ABORDER
L'INITIATION A LA LECTURE.



Cartoon: Pessin, in: Le Monde

réflexion, recherche; l'objectif est à la fois de permettre au futur professionnel infirmier d'apprendre à apprendre ainsi que de devenir un "acteur" autonome et responsable (...).

(...) il est essentiel d'identifier des pratiques intellectuelles qui peuvent avoir pour effet, en travaillant de manière approfondie les contenus spécifiques d'un enseignement, le développement des compétences d'autonomie, de responsabilité, de conception, effectivement mises en oeuvre dans une logique institutionnelle compatible avec elle (...).⁹

Par "construction", on entend l'organisation et l'articulation de connaissances ou de savoirs existants, aussi bien que la création de concepts nouveaux à partir de ces opérations.

Cette construction est "collective" dans le sens où elle peut faire intervenir différents savoirs et plusieurs disciplines ou références (dans une optique d'interdisciplinarité, de croisement de savoirs) ainsi qu'une pluralité d'opérateurs (un groupe-classe, plusieurs enseignants, etc.).

Les compétences à mettre à jour (notamment les opérations intellectuelles et mentales) deviennent descriptibles et objectivables:

" (...) L'hypothèse est ici que ces compétences de "construction collective" sont largement utilisées à l'état pratique (implicitement) mais qu'elles peuvent être "formulées" explicitement, de la même manière

que la grammaire peut décrire les opérations langagières que tous mobilisent à l'état pratique (...) "10

Certes, il n'y a pas " un " bon modèle pour garantir la réussite d'un enseignement, mais le recours au modèle ci-dessus a au moins l'avantage d'élargir le champ où l'apprenant peut exercer son autonomie et devenir acteur de sa formation, d'une part, et d'enrichir la relation pédagogique par sa participation active dans la formation, d'autre part.

La méthode utilisée dans la construction collective de savoirs se distingue du simple travail en groupe par le fait qu'elle permet l'émergence de nouveaux savoirs, non définis au préalable, ainsi que du fait qu'elle fait référence aux contenus de différents domaines ou de différentes disciplines (sciences bio-médicales/sciences humaines et sociales/savoirs infirmiers – géographie/histoire/littérature, etc.). Le recours à des intervenants extérieurs au groupe-classe ne peut qu'enrichir cette construction collective (élèves d'autres classes, enseignants, intervenants du monde socio-professionnel, du monde socio-économique, socio-politique, etc.).

Par son approche interdisciplinaire, cette méthode permet d'apprendre à jeter un regard sur le tout, en reliant les morceaux entre eux : les apprenants sont stimulés à utiliser et à développer

leur compétence à mobiliser des ressources mentales servant à articuler, à confronter et à croiser différents savoirs.

De ce croisement résulte par ailleurs une mise à égalité de différents savoirs ou domaines dans leur importance par rapport à une même pratique ou une même finalité (p. ex. savoirs infirmiers et savoirs bio-médicaux et techniques dans les soins aux malades). C'est par là-même que les différents savoirs gagnent aussi chacun en importance.

En les entraînant dans une pensée critique par rapport aux savoirs, ce modèle peut aussi favoriser l'émergence d'acteurs muni d'un esprit chercheur et critique, créatif et innovateur, qui seraient capables de se construire de nouveaux savoirs, de les remettre en question, de les organiser, de les relier, de les situer par rapport à un contexte global et complexe (au lieu de les compartimenter), de leur donner ainsi un sens.

Transférée aux niveaux socio-politique, socio-professionnel, socio-économique, socio-culturel..., les compétences développées peuvent permettre à ces acteurs de mieux identifier les enjeux, de débattre, d'agir et de réagir.

Par ailleurs, le travail collectif développe aussi certaines compétences sociales, telles que le sens de la participation et de la coopération, non dans un but de production maximale, mais plutôt dans

une visée de solidarité et de partage (ici de savoirs).

Il ressort aussi de ce qui précède que ce modèle d'enseignement ne néglige ou ne remet pas en cause l'acquisition de connaissances. Celles-ci sont au contraire rendues plus conscientes et consolidées.

Comme le modèle s'intéresse surtout aux opérations mentales, aux processus de traitements des connaissances, donc aux mécanismes qui rendent possibles de nouveaux apprentissages (théories cognitives), il amène l'enseignant à se demander comment ses élèves apprennent et comment il pourrait encourager ou faciliter cet apprentissage, et surtout, comment l'évaluer et le certifier.

b) Construction de la société

En invitant à "repenser la réforme" dans l'école par une "réforme de la pensée", Edgar Morin dégage une relation de récursivité entre école et société: " (...) la société produit l'école qui produit la société (...) "11

En admettant l'existence d'une telle récursivité, le questionnement suivant s'impose:

- Quelle école pour quelle société ?
- Et quels acteurs pour quelle société ?
- Ou bien encore: quelles valeurs pour quelle société ?

La déclaration gouvernementale du 12 août 1999 donne l'ébauche d'une orientation: "Nous voulons faire de notre société une société participative, où celui qui veut exprimer son avis pourra (...) participer aux décisions (...) "

J'interprète : le gouvernement affiche la volonté de promouvoir une culture démocratique, d'encourager des processus démocratiques et l'émergence d'acteurs responsables et autonomes, qui participeraient volontairement à la production de la société, sans que cette participation soit formalisée. Je ne peux que partager cette volonté.

" (...) L'Etat moderne doit veiller à ce qu'à l'avenir les jeunes générations soit préparé d'une façon optimale. (...) Voilà prioritairement le rôle de l'école. (...) "

Si cette préparation comporte aussi l'apprentissage de la démocratie politi-

Cartoon: Pessin, in: Le Monde



que, je partage également cet avis sur le rôle de l'école. Se pose alors la question suivante : peut-on "enseigner" une participation démocratique ?

Or, une attitude participative "volontaire" ne peut pas tout simplement être décrétée pour qu'elle se manifeste – ni d'ailleurs l'autonomie du sujet dont elle serait l'expression – ainsi qu'elle ne peut pas simplement être "transmise" ou "enseignée" à l'école. D'ailleurs, la démocratie se vit, elle ne s'ordonne pas. Elle ne peut être orchestrée ou mise en scène tel que le management participatif en entreprise.

La prise de parole et la participation aux décisions peuvent tout au plus être rendues possibles et désirables par la prolifération de pratiques démocratiques et participatives et par le développement de relations sociales et pédagogiques, ouvertes et sincères, au jour le jour, en-dehors et pendant les cours, en-dehors et dans le cadre des programmes d'études.

Le défi pour l'école consiste dans la création d'un climat propice à l'apparition de telles pratiques et à l'établissement de telles relations à travers toute la vie à l'école, suscitant un sentiment d'appartenance, d'affiliation :

"(...) On est vraiment citoyen (...) quand on se sent solidaire et responsable. Solidarité et responsabilité ne peuvent venir d'exhortations pieuses ni de discours civiques, mais d'un sentiment profond d'affiliation (...)"¹²

En soulevant la question si la démocratie est "soluble dans l'école", Pierre Waaub¹³ soutient, d'une part, que "(...) la démocratie n'est représentative que si elle est participative, au sens où le citoyen ne sera représenté que s'il veille à l'être (...)", et il constate, d'autre part, que les "reculades démocratiques" sont nombreuses et qu' "(...) il ne reste souvent que l'apparence de la culture démocratique (...)" si le pouvoir, dans le souci d'un contrôle des processus démocratiques, tend à "(...) formaliser à l'extrême le rôle du citoyen dans la société (...)" instituant ainsi un "modèle technocratique"¹⁴ inhibant les véritables processus démocratiques.

Une telle confiscation de la démocratie par l'école et des reculades démocratiques

risquent également de se produire chez nous par l'institution de structures formelles, plus ou moins réglementées : comités d'enseignants, d'élèves, de parents dont les membres sont élus par un "jeu" de votes individuels orchestré – prise de parole, débats et élaboration de projets programmés à l'intérieur de forums...). Ainsi sont créés des "parcelles" où les différents partenaires "peuvent jouer" à la démocratie, et "(...) l'école se met à croire que ce qu'elle enseigne de la démocratie est la démocratie (...)"¹⁵.

**C'est l'établissement
d'une relation au sein
de laquelle les élèves se sentent
pris au sérieux au quotidien
et qui leur donne le goût
à la participation et réveille
en eux un esprit de solidarité.**

Mais le véritable débat démocratique sur les rôles respectifs, sur les choix et les enjeux, sur les conflits n'est pas de règle générale dans la vie scolaire quotidienne parce que le climat y manque. Pierre Waaub : "(...) Persévérer dans cette direction pourrait bien avoir l'effet contraire, désastreux, de dégoûter les jeunes de la démocratie parce qu'on leur aurait fait confondre démocratie politique et participation, jeu de rôles et réalité (...) l'invention de pratiques pédagogiques démocratiques est la seule voie pour revitaliser la relation pédagogique (...)"¹⁶

Je cite des situations simples de ma pratique professionnelle :

Je constate que les élèves de ma classe s'intéressent très peu aux élections d'un comité d'élèves dans l'établissement bien qu'ils soient éclairés sur sa raison d'être. Le nombre de candidatures reste fort limité. Ce n'est pas forcément par manque d'engagement civique. Après un entretien en classe à ce sujet, ils expriment leurs doutes quant à l'efficacité et à l'impact d'un tel organe. Par contre, ils s'emballent dans toutes les discussions journalistiques ayant trait à l'organisation scolaire, au fonctionnement interne en classe, à la programmation des épreuves, au déroulement de l'enseignement théorique et pratique, aux droits et devoirs de chacun,

etc. Ils font preuve de responsabilité et d'autonomie en émettant des critiques, des idées, des propositions et des réflexions bien fondées. Les élèves n'hésitent d'ailleurs pas non plus à aller retrouver spontanément la direction de l'établissement, ouverte également au dialogue. Tout cela se passe de façon informelle.

En début d'année scolaire, je propose aux élèves d'articuler leurs attentes vis-à-vis de ma personne en tant qu'enseignant et régent, et je leur explique aussi les miennes à leur égard. Ainsi se dégage une sorte de contrat (informel) qui établit le rôle et les compétences, les droits et les devoirs de chacun, sans représenter un code de bonne conduite pour autant. Et le plus intéressant : en cours d'année, les élèves n'hésitent pas à se référer à ce contrat pour me rappeler mes devoirs lorsqu'il m'arrive d'en négliger ... et ils n'oublient les leurs non plus.

En fait, ce qui se passe, c'est l'établissement d'une relation au sein de laquelle les élèves se sentent pris au sérieux au quotidien ce qui leur donne le goût à la participation et réveille en eux un esprit de solidarité. Ces dispositions peuvent à tout moment être transférées dans tout autre contexte sociétal.

Finalement, je soulignerai que ce qui vaut pour l'apprentissage de la démocratie politique et la participation à la construction de la société, vaut également pour l'appropriation de tout autre savoir : il importe de mettre l'individu en condition de pouvoir et de désirer la réussite. Et d'y prendre goût.

La qualification professionnelle, l'insertion socio-professionnelle et le rapport à l'économie

A entendre les discours politiques les plus récents, l'école servirait essentiellement à préparer les jeunes d'une façon optimale à leur insertion socio-professionnelle, ce qui me paraît évident, d'autant plus que ce rôle lui a été confié dès les débuts de la révolution industrielle vers la moitié du 19^e siècle. Par cette formation professionnelle, l'école répondrait simultanément à la demande en personnel qualifié des entreprises et du monde professionnel en général.

Cette demande apparaît légitime à première vue : les entreprises, des plus petites au plus grandes, ont de meilleures chances de subsister et de proliférer avec des collaborateurs qualifiés et compétents, dans l'intérêt de tous les concernés bien sûr.

Elle s'explique encore mieux à la lumière d'une mondialisation de *"l'économie de marché dérégulée, libéralisée, privatisée, compétitive"*¹⁷, qui prône la productivité et l'efficacité totales ainsi que la recherche du profit maximal, et qui, par la force des choses, entretient à cet effet un esprit de concurrence acharnée au niveau d'un commerce mondial (dont certaines populations du monde profitent plus que d'autres d'ailleurs). D'où les besoins en "bons" collaborateurs.

Dès lors, on assiste chez les élèves (et leurs parents) à une demande de plus en plus forte de diplômes, car à l'état actuel des choses, aller à l'école pour eux équivaut inévitablement à acquérir une mobilité professionnelle optimale. Aller à l'école devient donc se lancer à la chasse aux diplômes les plus utiles (qui sont aussi les plus difficiles à obtenir) pour pouvoir accéder aux meilleurs emplois possibles. Vu les exigences du monde socio-professionnel, cette chasse aux diplômes est compréhensible, mais on constate en même temps que pour les élèves, l'école perd du sens en termes de culture générale et de compréhension du monde. Le rapport au savoir est de plus en plus déterminé par un rapport à l'emploi.

La logique économique et marchande qui sous-tend ces mutations se manifeste actuellement dans tous les secteurs et domaines de la vie publique et de la vie privée (principe de maximisation des profits, en termes de fortune et de plaisirs, esprit de concurrence), et elle n'épargne pas l'école et ses acteurs non plus. Celle-ci tend également à "maximiser sa production", mais davantage en termes de quantité que de qualité, ce qui se traduit surtout dans le souci de délivrer un grand nombre de diplômes (les résultats de la majorité des études et des statistiques sur l'enseignement en sont un reflet : il ne s'agit bien trop souvent que de chiffres, dont on ne peut dégager que très peu de données qualitatives sur l'enseignement offert).

Dans cette même logique, on assiste - au niveau des discours politiques, des programmes d'études et des pratiques scolaires - à un recours de plus en plus fréquent à l'économie, à des termes empruntés au monde économique et à la culture d'entreprise : *"(...) La coopération entre l'école et l'économie sera intensifiée (...) "*¹⁸, *"(...) l'enseignement supérieur devient une activité commerciale et il se crée un marché de l'enseignement supérieur sujet aux mêmes règles de la concurrence que le marché des services (...) "*¹⁹, "employabilité", "management participatif", "culture d'entreprise", "teamwork", "leadership", "corporate identity", "bilan des compétences", "projet professionnel", etc.

Vu les exigences du monde socio-professionnel, cette chasse aux diplômes est compréhensible, mais on constate en même temps que pour les élèves, l'école perd du sens en termes de culture générale et de compréhension du monde.

Des pratiques telles que le sponsoring d'établissements scolaires par des instituts bancaires, l'introduction de jeux de bourses financières en classe (sans analyse critique de ces pratiques et de leurs conséquences, des valeurs qui les sous-tendent) ... s'ajoutent à ce tableau et traduisent la logique qui gagne l'école.

Ce ne sont que des constats que je me permets d'interpréter. Ainsi, au risque de passer pour un traditionaliste ou un réactionnaire, je pense qu'actuellement, l'intérêt premier en matière de politique de formation est dévié vers le développement surtout économique de la société, et ne porte pas réellement sur le développement et les attentes individuelles de l'apprenant, tout comme dans le monde socio-professionnel et économique, la priorité semble être accordée au développement et au gain en compétitivité des entreprises ainsi qu'au renforcement de l'économie plutôt qu'à l'épanouissement de l'individu en société et au travail.

Certes, le souci d'établir *"(...) une économie forte au service de l'homme (...) "* qui

ne serait *"(...) pas une fin en soi (...) "*²⁰ est bien légitime. Dans ce sens, l'école doit aussi tenir compte des besoins en qualification et en formation professionnelles. Elle doit s'ouvrir au monde du travail, faire découvrir ses pratiques et ses stratégies. L'école a certes aussi le devoir de préparer au mieux les individus à la vie socio-professionnelle, mais toujours en se centrant sur l'homme en sa qualité de sujet social.

Je ne pense pas que l'école s'humanisera en se référant à l'économie. A cette fin, elle doit en premier lieu respecter les besoins de l'individu et l'aider à développer des savoirs et un esprit critique lui permettant de réagir adéquatement aux pratiques et aux exigences d'un monde économique et socio-professionnel en permanente mutation, de trouver la place qui paraît lui convenir le mieux sur le marché du travail afin qu'il puisse aussi - dans l'intérêt de tous - contribuer au développement des entreprises et au renforcement économique de la société.

Quoi qu'il en soit, la perspective économique ne permet pas à elle seule d'éclairer le vrai sens de l'école. Le seul objectif de l'école ne peut pas être d'établir une économie forte. Si l'école est aussi un lieu de formation professionnelle, elle ne devra en aucun cas être réduite à une entreprise fournissant des ressources humaines diplômées au monde du travail (experts hyperspécialisés ou bien multi-compétents et interchangeables), au nom d'une quelconque compétitivité nationale, régionale ou mondiale. Elle est et doit rester plus que cela.

Dans ce sens, les enseignants ne peuvent pas faire abstraction du rôle éducatif qui leur incombe, notamment en facilitant l'identification, l'analyse, la remise en question et le positionnement par rapport à des valeurs qui déterminent les choix, les stratégies, les relations et les processus dans les différents domaines d'une société.

A quoi sert finalement l'école ?

Je ne peux que résumer ce qui précède. Une école de la réussite conduirait à l'émergence de sujets capables de faire leur vie et capables de vivre ensemble, disposés à se remettre en question, à

partager et à participer, ayant le goût de l'émancipation, de l'analyse critique et de l'action citoyenne, parés à se soustraire à tout conditionnement, dotés d'un esprit de solidarité et de responsabilité planétaire l'emportant sur l'égo-centrisme et l'ethnocentrisme, aptes à penser le monde dans sa complexité, prêts à défier les problèmes de leur temps et à contribuer à un avenir meilleur et plus humain.

Il n'y a certes pas de remède miracle pour y parvenir, mais l'important c'est de vouloir y parvenir et de vouloir s'en donner les moyens.

Je citerai deux conditions préalables qui me paraissent être indispensables à la réalisation de ce qui précède :

- la bonne volonté de tous les acteurs en relation avec le monde scolaire : élèves, parents, enseignants, directeurs d'école, responsables communaux et politiques, intervenants du monde socio-culturel, -professionnel et -économique, tous doivent être disposés à repenser leurs représentations au sujet de l'école et de leurs rôles respectifs, ainsi qu'à penser et à mettre en œuvre des mesures de réforme concrètes et cohérentes ;

- le temps que l'on nécessite pour établir des relations sociales et pédagogique à l'école, pour aménager des espaces de réflexions, pour réussir la construction de tous les savoirs utiles à la construction d'un meilleur avenir du monde. Le facteur " temps " est tellement essentiel dans l'apprentissage pour la vie que nous devrions renoncer à en faire l'économie, à le comprimer et à le comptabiliser comme une grandeur purement mathématique.

Mehmet Özen

infirmier-enseignant au LTPS Ettelbruck,
membre du groupe Lycopa

² Philippe Meirieu, *Quelles finalités pour l'éducation et la formation?*, Sciences humaines, n° 76, octobre 1997, p. 31.

³ Ou: éduqué, formé, élève ... peu importe la dénomination; il s'agit de la personne qui se construit et qui se trouve au centre de toute préoccupation éducative et formative. Je ne ferai pas non plus la distinction entre les notions d'"éducation" et de "formation".

⁴ "(...) Eduquer, c'est viser à l'émergence de quelqu'un qui nous échappe, c'est se dégager de notre désir de maîtrise qui nous conduit à vouloir le bien de l'autre à sa place (...)" Philippe Meirieu, op. cit., p. 32.

⁵ Philippe Meirieu, *Frankenstein pédagogue*, ESF Editeur, 1996, p. 123.

⁶ Edgar Morin, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Ed. du Seuil, 2000, p. 13.

⁷ Ibidem, p. 85.

⁸ Pour André Giordan, apprendre ne consiste pas en une accumulation d'informations empilées ou en chaîne, mais l'acquisition de nouvelles connaissances résulte plutôt de l'interprétation et du décodage de données nouvelles à partir de "conceptions" (ou "représentations") existantes : "(...) la pensée d'un apprenant ne se comporte nullement comme un système d'enregistrement passif (...) L'appropriation d'un savoir résulte d'une démarche de transformations de conceptions où le principal acteur du processus est l'apprenant et lui seul. L'acquisition de connaissances résulte d'une activité d'élaboration dans laquelle l'apprenant doit confronter les informations nouvelles et ses connaissances

mobilisées, et où il doit produire de nouvelles significations plus aptes à répondre aux interrogations qu'il se pose". André Giordan, Yves Girault, Pierre Clément, *Conceptions et connaissances*, éd. Peter Lang, Berne, 1994, p. 289.

⁹ Patrick Bichel, Jean Blairon (formateur), Sajana Decooman-Schumacher, Gerta Fryns, Mehmed Özen, *L'élève-acteur: incantation ou pratiques effectives ? Une expérience d'enseignement en soins infirmiers*, SCRIPT, 1997, pp. 3, 4.

¹⁰ Ibidem, p. 4.

¹¹ Edgar Morin, *La tête bien faite – Repenser la réforme, réformer la pensée*, Ed. du Seuil, 1999, p. 114.

¹² Ibidem, p. 85.

¹³ Pierre Waaub, *La démocratie est-elle soluble dans l'école ? Pédagogie de la démocratie et pratiques démocratiques dans les écoles*, Ed. Labor, 1999.

¹⁴ Ibidem pp. 11, 17.

¹⁵ Ibidem p. 36.

¹⁶ Ibidem pp. 76, 81.

¹⁷ Ricardo Petrella, *La formation au futur : les pièges de l'économie de marché dérégulée, libéralisée, privatisée, compétitive*, Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXIII, no 1, 1997, p. 91 à 100.

¹⁸ Déclaration gouvernementale.

¹⁹ Livre blanc du gouvernement en matière d'études supérieures.

²⁰ Déclaration gouvernementale.

Pub: Naturata

¹ "Service" offert au sein d'une société ; ce service est à considérer, selon le contexte, en relation avec le niveau d'action sociale et culturelle (détermination et contrôle social des orientations culturelles), le niveau institutionnel (niveau politique où sont prises les décisions selon les orientations sociales et culturelles déterminantes : détermination des finalités de l'enseignement, réglementations des études, programmes d'enseignement, modes d'organisation ...), avec un niveau organisationnel (établissements où les décisions prises se traduisent en pratiques, règles et normes de fonctionnement...), au niveau groupal (fonctionnement interne et actions des groupes "élèves", "enseignants", ...), avec le niveau relationnel (élève-élève, élève-enseignant, enseignant-enseignant ...), avec un niveau individuel (vécu, expérience, action de l'élève, de l'enseignant pris individuellement).