



Conseil de l'Education et de la Formation

Les objectifs particuliers à l'enseignement secondaire et comment
l'enseignement secondaire atteindra-t-il ses objectifs ?

AVIS n°18

Conseil du 1^{er} juillet 1994

Table des matières

1	Les objectifs particuliers à l'enseignement secondaire.....	3
1.1	Partie 1 : Aspects généraux.....	3
1.1.1	Des objectifs particuliers cohérents avec les objectifs généraux	3
1.1.2	L'enseignement secondaire comporte deux sous-niveaux.....	4
1.1.3	La spécificité de l'enseignement secondaire, c'est d'abord son public.....	5
1.1.4	Un enseignement secondaire où tous les élèves peuvent réussir, doivent réussir.....	5
1.2	Partie 2 : Propositions concrètes rattachées aux trois objectifs généraux	6
1.2.1	Objectif n°1. : L'enseignement doit promouvoir le développement de la personne de chacun des élèves	6
1.2.2	Objectif n°2 : L'enseignement, en amenant les jeunes à construire leur savoir, doit les conduire à prendre une place active dans la vie économique	11
1.2.3	Objectif n°3. : L'enseignement doit amener les jeunes à être des citoyens responsables dans une société libre	15
2	Comment l'enseignement secondaire atteindra-t-il ses objectifs ?.....	20
2.1	Un enseignement centré sur les élèves.....	20
2.1.1	Une conception humaniste de l'enseignement.....	20
2.1.2	Les élèves bénéficieront d'une éducation physique et sportive, d'une éducation artistique et créative	21
2.1.3	Les élèves seront informés systématiquement sur les études, les formations, les professions	22
2.1.4	On garantira aux élèves la pratique de la démocratie à l'école.....	22
2.1.5	Un enseignement qui ouvre les jeunes à d'autres cultures.....	23
2.2	Des structures scolaires compatibles avec les objectifs.....	24
2.3	Des écoles cultivant la réussite.....	24
2.3.1	Des écoles performantes	24
2.3.2	Des écoles équitables	26
2.4	Des acteurs acquis à l'école de la réussite	27
2.4.1	Une philosophie.....	27
2.4.2	Attentes à l'égard des membres du personnel (chefs d'établissement formateurs. responsables P.M.S.) des écoles secondaires et des organismes de formation	28
2.4.3	Attentes à l'égard parents partenaires naturels de l'école.....	32
2.4.4	Attentes vis-à-vis des partenaires extérieurs à l'école.....	33
2.4.5	Les acteurs doivent acquérir une culture de la concertation	34

1 Les objectifs particuliers à l'enseignement secondaire

Avertissement

Le texte des objectifs particuliers à l'enseignement secondaire présente la manière dont les objectifs généraux du système de l'enseignement et de la formation doivent être poursuivis dans le niveau qui correspond à l'enseignement secondaire.

Par enseignement, nous entendons tout système formatif (école, apprentissage des classes moyennes, contrats d'apprentissage industriel, etc.) permettant de réaliser l'obligation scolaire à ce niveau. Nous désignons par le terme «enseignant» toute personne qui assure l'apprentissage et la formation, dans l'un ou l'autre des systèmes formatifs correspondant à ce même niveau.

Certaines parties du texte, qui s'appliquent essentiellement aux années 9 à 12, sont davantage appropriées à l'enseignement à temps plein. Elles peuvent cependant inspirer les formateurs de l'enseignement à temps partiel (alternance, apprentissage) afin qu'ils se sentent eux aussi investis d'une mission humaniste et civique, à côté de leurs objectifs plus fonctionnels. Il leur appartiendra de tracer, en cette matière, des pistes de concrétisation compatibles avec leur public, spécifiques à leur mode de fonctionnement et à leurs contraintes.

1.1 Partie 1 : Aspects généraux

1.1.1 Des objectifs particuliers cohérents avec les objectifs généraux

L'enseignement poursuit des finalités à caractère «universel» (les objectifs généraux), tout en s'incarnant dans l'espace et dans le temps, avec des publics dont il doit reconnaître et accepter les différences et l'hétérogénéité.

C'est bien là le défi auquel est confronté le Conseil de l'Education et de la Formation, dans la formulation d'objectifs particuliers. Il lui revient de définir l'éventail des démarches, à mettre spécifiquement en œuvre avec chaque élève pour atteindre des objectifs généraux qui doivent quant à eux être atteints par tous¹.

Comme le stipulent les objectifs généraux, les objectifs doivent être poursuivis en complémentarité et «au présent». Aussi, chaque enseignant reçoit la mission et accepte la responsabilité de poursuivre les trois objectifs, quelle que soit la discipline qu'il enseigne.

La mise en relation avec le réel et le recours à la pratique doivent être constants. Il faudra donc être attentif, dans la description des objectifs, à toujours articuler théorie et pratique, sans pour autant confondre «pratique» et «illustration». Il s'agira bien de placer les apprenants en situation réelle d'agir, pas seulement d'écouter, de lire ou de regarder.

La poursuite des objectifs particuliers d'un niveau d'enseignement définit, pour les établissements, les organismes et les enseignants, le contrat qu'ils ont à remplir. Ils le feront en pleine autonomie et sans subordination au niveau suivant. Aussi l'enseignement secondaire ne peut-il axer principalement son travail sur la mise en condition des élèves à poursuivre des études dans l'enseignement supérieur. Toutefois, remplissant son contrat, l'enseignement secondaire mettra effectivement les élèves en position de réussir dans le niveau suivant. En revanche,

¹ Ces objectifs généraux sont notamment, adoptés par le CEF en février 1992, figurent dans les projets éducatifs des différents réseaux et pouvoirs organisateurs. Par exemple :

Projet éducatif de l'enseignement de la Communauté française. Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation. VIa/GB/JC/597 - 4 septembre 1991.

Projet pédagogique de l'enseignement secondaire de la Communauté française. Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation. I/JD/GB/CF/733 - 26 août 1991.

Charte de l'enseignement officiel. Conseil de concertation de l'enseignement officiel. C.C.E.O. INFO, janvier 1990.

Le projet éducatif de votre école. Conseil central de l'enseignement primaire catholique, 1982.

Perspectives pour l'enseignement secondaire aujourd'hui. Secrétariat national de l'enseignement catholique, 1981.

Pour un projet éducatif chrétien dans un monde pluriel. Commission interdiocésaine de pastorale scolaire, FNESeC, avril 1992.

l'enseignement supérieur devra tenir compte explicitement des compétences acquises par les élèves dans l'enseignement secondaire pour construire à leur intention une formation pertinente, dotée de sens, sans refaire avec eux ce qu'ils ont déjà fait, sans supposer acquis ce qui ne l'a pas été. De même l'enseignement secondaire doit s'édifier sur la prise en compte des acquis de l'enseignement primaire.

1.1.2 L'enseignement secondaire comporte deux sous-niveaux

1.1.2.1 La fin de l'enseignement de base

Le Conseil de l'Education et de la Formation propose l'organisation d'un «enseignement de base» qui regrouperait l'enseignement maternel ou préscolaire et les huit premières années de l'enseignement obligatoire. Au terme de cet enseignement de base, chaque élève, hors handicap grave le faisant relever d'un enseignement spécialisé, atteindra un niveau correspondant à un «savoir minimum indispensable», c'est-à-dire un équipement diversifié selon les trois objectifs généraux pouvant garantir son insertion, au sens large.

Cet enseignement de base dépasse, en durée, ce qui constitue l'enseignement fondamental, pour lequel le Conseil de l'Education et de la Formation a défini des objectifs particuliers.

On peut préciser, à ce propos, quelques considérations générales :

Le «savoir de base indispensable» doit permettre l'insertion sociale et existentielle, au sens large, de tous les élèves :

Ils doivent tous acquérir un équipement qui permette à chacun de «bien vivre avec soi et avec les autres». Dans cet esprit, on se refuse de réduire les programmes scolaires à une liste de matières à enseigner. On préfère une démarche qui met l'accent sur l'acquisition de compétences et de concepts-clés clairement définis et maîtrisables par tous, qui englobe l'ensemble des expériences de vie nécessaires au développement de l'élève (Cet équipement comporterait notamment l'acquisition de savoirs et de savoir-faire nécessaires dans la vie quotidienne de chacun (prendre les transports en commun, lire une carte, rechercher une information dans une brochure, lire un journal, comprendre la notice d'un appareil et savoir se représenter comment il fonctionne, organiser une activité, ...), la découverte des mécanismes psychologiques, sociaux, économiques et politiques qui régissent la vie en société, et le développement de capacités propres à donner à l'individu une emprise sur son environnement². Ce développement exige l'appropriation de savoirs et d'habiletés qui s'opèrent en fonction des besoins de l'apprenant en vue de l'amener à participer de façon responsable à la vie sociale. Il nécessite aussi de réaliser une éducation culturelle qui rende les élèves capables de partager des valeurs qui donnent sens à la vie.

C'est au terme d'un enseignement de base qu'il convient d'assurer le «savoir de base indispensable».

L'enseignement de base se termine avant la fin de la scolarité obligatoire. En imposant que le contrat social de l'école soit rempli en deçà du terme de l'obligation scolaire, on induit clairement l'idée que ce savoir est bien une base que l'école doit tenter de dépasser, toute les fois que ce sera possible. Ce dépassement, elle pourra le réaliser en œuvrant à développer, chez chaque élève, un «savoir supplémentaire souhaitable», c'est à dire en conduisant chacun au maximum de ses potentialités.

Toutefois, la poursuite du «savoir supplémentaire souhaitable» ne pourra jamais se faire au détriment de l'acquisition du «savoir de base indispensable» par tous les élèves.

² F. ANTOINE, D. GROOTAERS et F. TILMAN « De l'école à l'entreprise - Manuel de la formation en alternance». Vie Ouvrière (Bruxelles) et Chronique Sociale (Lyon), 1988, pp.22-28.

1.1.2.2 L'enseignement des années 9 à 12

L'enseignement secondaire qui couvre en principe les années 7 à 12 de l'enseignement obligatoire, s'étend au delà de l'enseignement de base. Particulièrement, les années 9 à 12 constituent un sous-niveau qui fait cependant partie intégrante, et idéalement intégrale, de la scolarité obligatoire. Il concerne donc l'ensemble de la population d'une classe d'âge, que la formation envisagée s'effectue à l'école ou dans des organismes relevant d'autres autorités que le Ministère de l'Education.

En poursuivant les trois objectifs généraux qui ont été décrits, ce sous-niveau d'enseignement aura comme ambition d'assurer à tous les élèves l'accès à une double perspective : l'acquisition d'une employabilité à caractère professionnel et l'inscription dans une démarche de formation continue, qu'elle relève de la formation initiale (enseignement supérieur de plein exercice) ou de la formation continuée (enseignement de promotion sociale, formation en entreprise, actions de formation proposées par le monde de l'éducation permanente, par les Classes Moyennes ou par le mouvement associatif).

Il s'agira donc d'inscrire les démarches d'apprentissage dans l'esprit que suppose cette double insertion : quelle que soit la voie formative choisie, elle ouvrira l'accès sur un après comportant, à brève ou plus lointaine échéance, pour chaque jeune, une intégration sur le marché du travail et dans l'éducation permanente.

1.1.3 La spécificité de l'enseignement secondaire, c'est d'abord son public

L'unité du niveau d'enseignement qui suit l'école fondamentale, c'est la nature de son public. En effet, les élèves qui y poursuivent leur scolarité sont des adolescents. Le passage vers l'adolescence est fondateur par la nature et par l'ampleur des transformations qui se manifestent pendant cette période. Elles affectent, de manière rapide et spectaculaire, les aspects physiologiques, cognitifs, affectifs, sociaux de la personne, avec des conséquences immédiates et visibles sur les comportements³.

Pour que l'école situe les élèves au centre de ses préoccupations et s'adapte à eux, il est indispensable qu'elle les connaisse, et qu'elle prenne en compte les bouleversements qu'ils vivent pendant leur adolescence. Les principales caractéristiques de ce stade de la vie devraient faire l'objet d'une information systématique et approfondie de tous les adultes qui collaborent à l'éducation des jeunes adolescents. En connaissant leurs modes de développement, la nature des habiletés intellectuelles qu'ils acquièrent progressivement, en repérant celles qu'ils n'ont pas encore acquises, en reconnaissant leurs difficultés, leurs luttes, leurs efforts dans la conquête de leur identité et de leur personnalité, ces adultes pourront établir des relations positives avec eux, grâce auxquelles l'œuvre d'éducation pourra se déployer avec succès.

1.1.4 Un enseignement secondaire où tous les élèves peuvent réussir, doivent réussir

Il convient, au delà de l'égalité des chances, de rechercher l'égalité des résultats d'apprentissage. La recherche expérimentale en éducation prouve que cette égalité est possible, et dispose de résultats suffisamment validés pour tracer des pistes en cette matière. Notamment, on a pu dégager quelques grands facteurs qui conditionnent le succès d'un tel enseignement. En identifiant, dans les tâches d'apprentissage, les aspects sur lesquels l'élève doit concentrer ses efforts, en lui permettant d'avancer à son rythme propre, en choisissant les aides et les moyens d'apprentissage qui lui conviennent le mieux, on observe des progrès qui sont régulièrement évalués et dont la mesure lui est communiquée. On concentre donc le travail sur les difficultés qui sont précocement décelées et combattues. On accomplit aussi un enseignement de la réussite en diversifiant les organisations pédagogiques, en opérant diverses combinaisons de sous-groupes de travail selon les activités, en ayant recours à l'enseignement mutuel, au tutorat, etc.

³ J. BIDEAUD, O. HOUDE, J-L. PEDINIELLI «L'homme en développement». PUF, Collection Premier cycle, 1993, pp.471-519.

Pour relever le défi de l'égalité des résultats, les enseignants doivent donner à chaque enfant l'aide et l'encouragement dont il a besoin, au moment où il en a besoin, plutôt que de traiter tous les enfants de la même manière.

La réalisation d'un enseignement différencié implique des moyens de mise en œuvre spécifiques.

Il s'agit pour les enseignants de pratiquer un métier dont la méthodologie et la technologie ont été décrites mais auquel ils n'ont sans doute pas (encore) été formés.

Il s'agit pour les établissements de disposer de matériels, d'équipements, de conditions de travail adaptées.

Il s'agit pour tous les acteurs de l'éducation (parents, enseignants, pouvoirs organisateurs, administration) d'adopter un état d'esprit compatible avec celui de ces méthodes. Particulièrement, il est nécessaire que les parents soient associés à la mise en œuvre de cette pédagogie et adhèrent à sa philosophie. Ces aspects ont déjà été abordés dans des travaux antérieurs du Conseil de l'Éducation et de la Formation. Il conviendrait de s'y référer.

Remarque : Nous attirons l'attention sur le fait qu'enseignement différencié ne signifie pas enseignement individuel. Si chaque élève doit être considéré dans sa singularité, il reste qu'il est membre d'une communauté scolaire où doivent être développées et encouragées des valeurs de coopération et de solidarité. Comme nous l'avons signalé, des pratiques pédagogiques s'inspirant de ces valeurs sont d'ailleurs préconisées dans la pédagogie de la réussite.

1.2 Partie 2 : Propositions concrètes rattachées aux trois objectifs généraux

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

1.2.1.1 Une éducation multidimensionnelle et équilibrée

Le développement qui nous préoccupe ici est étroitement lié à l'épanouissement des élèves et à leur insertion d manière autonome et créative dans la société. En cette matière, le maître mot est l'équilibre, non pas un équilibre statique où, par saupoudrage et juxtaposition d'éléments, on propulse à la même hauteur les différents aspects éducatifs. Il s'agit bien d'un équilibre dynamique où les activités dans les dimensions abordées, s'alimentent, se soutiennent et se confortent, dans une articulation commandée par l'intérêt des élèves, quelle que soit la trajectoire formative dans laquelle ils se sont engagés.

Cette éducation «équilibrée» est à concevoir dans un double mouvement. Il s'agit en effet d'assurer un équilibre interne aux aspects «cognitifs» de l'enseignement, et un équilibre entre les dimensions éducatives qui recouvrent les domaines scolaire et parascolaire.

1.2.1.1.1 L'équilibre interne à la dimension cognitive

Cultiver un enfant, c'est l'aider ou lui apprendre à vivre en symbiose avec son milieu, à l'appivoiser, voire parfois à le conquérir⁴. Aussi, autant voire plus que de lui transmettre des connaissances, on l'amènera à acquérir une méthode de pensée, à développer des comportements critiques, à utiliser des méthodes participant de l'auto éducation. L'acte de pensée est un acte global, qui associe toute la personnalité. Au delà de la compréhension, il doit viser le jugement, l'appréciation, la mise en cause, le développement de l'esprit critique et créateur, et comporter nécessairement l'exercice de la responsabilité. Dans cette logique, tout élément disciplinaire de connaissance mérite d'être retenu, non pas s'il s'inscrit dans le déroulement logique, interne à la matière enseignée, mais s'il aide l'élève à comprendre son milieu et à se comprendre lui-même, s'il constitue pour lui un outil, un instrument nouveau pour mieux saisir et gérer la réalité qu'il vit, et savoir en parler.

⁴ A. CLAUSSE, «Pour la démocratie - Liberté de l'enseignement ou enseignement de la liberté» Ligue de l'Enseignement, 1986, p. 115.

Dans cet esprit, l'école et l'organisme de formation doivent favoriser un autre rapport au savoir. Ils doivent dépasser la transmission des connaissances pour s'inscrire dans l'acquisition des compétences. Alors que les connaissances sont étroitement reliées aux qualifications disciplinaires des enseignants, les compétences traversent les disciplines et articulent les notions utiles à la formation pour s'inscrire dans cette conception, les enseignants doivent nécessairement connaître les fondements épistémologiques des matières qu'ils enseignent, et en étudier le statut. La question des contenus de l'enseignement ne peut se résoudre qu'en fonction des situations problèmes qu'il convient d'aborder, en les situant dans le contexte général des trois objectifs généraux.

Il faut dès lors abandonner la hiérarchisation des disciplines. Elle résulte d'un découpage et d'un cloisonnement des disciplines reflétant, d'époque en époque, l'idéologie dominante. Ainsi, actuellement, on observe une survalorisation scolaire de l'éducation scientifique et mathématique, alors que, naguère, c'étaient les langues anciennes qui avaient la priorité.

Si l'on s'inscrit dans une conception de l'enseignement centré, non pas sur la matière, mais sur l'élève, on s'attachera à favoriser l'intégration des savoirs par une pédagogie ouverte à l'interdisciplinarité et soucieuse d'établir des relations constantes avec la vie. Cela implique le recours systématique au réel, à la pratique, à la concrétisation des notions théoriques dans le vécu. Il convient, dans cette logique, d'intégrer pleinement des activités technologiques «intelligentes» et concrètes. Elles pourraient prolonger «l'éducation aux technologies» définie dans les objectifs particuliers à l'enseignement fondamental.

Dans le même esprit, on s'attachera à faire se croiser les savoirs disciplinaires. Il existe diverses manières d'associer plusieurs disciplines dans un apprentissage⁵. Ainsi, la pluridisciplinarité relie des branches, chacune étant enseignée en fonction des autres. Des synthèses sont régulièrement élaborées. L'interdisciplinarité va plus loin dans l'intégration. Elle peut être conduite en fusionnant deux ou plusieurs disciplines en un seul enseignement; on peut la réaliser en abordant la résolution de situations problèmes parce que, généralement, elles nécessitent l'éclairage de plusieurs disciplines.

Il faut insister sur le fait qu'une approche intégrée correspond également aux demandes de la société. De plus en plus complexe, mouvante, plurielle, elle exige de ses membres une « compétence qui favorise l'adaptabilité et la mobilité des personnes, la capacité de résoudre les problèmes en travaillant en équipe et dans le contexte d'échanges multidisciplinaires, l'aptitude au dialogue dans le respect des points de vue différents et la disposition à apprendre dans une optique d'éducation permanente⁶ ».

Si l'on veut que les élèves puissent aborder des situations qui exigent l'apport de plusieurs disciplines, il faudra aussi les former à la capacité de consulter des spécialistes, en sachant utiliser leurs savoirs sans pour cela devenir indûment dépendants.

Pour gérer avec souplesse l'articulation de ces démarches, il est indispensable que les enseignants travaillent en coopération, autant dans la conception, dans l'élaboration que dans la réalisation et dans l'évaluation de leur enseignement. Pour que les enseignants s'inscrivent dans cette perspective, ils devraient avoir admis l'utilité et l'intérêt d'un travail collégial, et pratiquer les techniques de travail en groupe permettant de le rendre efficace. Ils devraient en outre disposer de conditions matérielles (temps, lieux) permettant de le conduire.

Il s'agit aussi de gérer les nouveaux modes d'accès à l'information. Naguère, les jeunes en âge de scolarité acquéraient la plus grande partie de leur information à l'école. Ce quasi monopole de l'école lui laissait l'initiative quant au mode de transmission. Il était généralement organisé par

⁵ Rapport de la Commission «Cours de philosophie dans l'enseignement secondaire' novembre 1992, pp. 4,5.

⁶ «Rapport annuel 1989-1990 sur l'état des besoins de l'éducation - Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle». Conseil supérieur de l'Éducation, Québec, 1990, pp. 11, 12.

l'articulation de deux types d'opérations : la répétition et l'approfondissement. Un sujet, un thème était abordé à plusieurs reprises, au cours de la scolarité, à des moments différents, et chaque fois, le sujet était développé avec un peu plus de profondeur.

Aujourd'hui, l'essentiel de ce que savent les jeunes leur a été fourni par d'autres vecteurs que l'école. Parmi eux, un puissant vecteur d'information est sans conteste la télévision qui a introduit un autre mode de transmission des connaissances. Dans la communication audiovisuelle, on n'accède pas à une information distillée dans une progression allant du simple au complexe, focalisant l'éclairage sur l'un ou l'autre aspect, séparément, dans un ordre voulu, mais on appréhende d'emblée l'information dans sa complexité, sous l'éclairage intense de toutes ses facettes.

En outre, l'image invite à un accès global, indifférencié, non organisé en fonction d'un but éducatif. Aussi faut-il rendre les jeunes capables d'accéder à l'information audiovisuelle en la décodant, l'analysant en critiquant les contenus, les modes de traitement, et en la resituant par rapport à son contexte. C'est à ce prix que l'information audiovisuelle venant de l'extérieur de l'école pourra participer à la formation des jeunes. C'est à ce titre que l'école doit réaliser une éducation aux médias.

Toutefois, il ne faudrait pas accepter que les jeunes remplacent l'écrit par l'image. Sans nier l'importance des moyens de communication audiovisuels, il faut noter le poids considérable, et en constante progression, de la production d'écrits.

Il n'y a donc pas de conflit véritable entre les techniques les plus sophistiquées du monde moderne et l'écrit sous toutes ses formes. Plus que jamais sans doute, l'écrit reste un instrument irremplaçable pour accéder à toute véritable connaissance. Les jeunes s'intégreront plus harmonieusement dans le monde social s'ils acquièrent une maîtrise réelle de ce mode d'expression et de communication. Dans ce but, il faut insister pour que le recours à l'écriture soit associé à l'acquisition des connaissances dans l'ensemble des matières.

1.2.1.1.2 Plus particulièrement pour les années 9 à 12

Plus que dans l'enseignement de base, il faudra ici rendre les jeunes conscients de la complexité de la connaissance, et leur fournir les méthodes, les outils et les moyens de la gérer.

Un enseignement qui intègre la complexité fait nécessairement appel à plusieurs disciplines. Il considère tout problème traité comme un système où les éléments, au delà de leur addition, interviennent par les relations particulières qui les nouent.

Envisager cette perspective conditionne la pédagogie utilisée dans l'enseignement. Ceci est particulièrement important dans le domaine de la formation technique ou professionnelle. En cette matière, le choix consisterait à centrer d'emblée l'apprentissage sur la complexité des situations à comprendre et théoriser, en remettant à plus tard l'acquisition d'habiletés spécifiques. Dans cette logique, les enseignants ne seraient plus seulement des «professionnels qui enseignent» mais aussi des pédagogues; construisant des séquences d'apprentissage sur des situations problèmes qui s'inspirent de la réalité professionnelle⁷.

A cet égard le CEF propose de promouvoir des «nouvelles humanités»

Il s'agit de construire l'ossature de «nouvelles humanités» se nourrissant des vertus incluses dans notre culture, et qu'il faudrait retrouver, en produisant des idées génériques, sources d'une culture riche et nouvelle, au carrefour des approches philosophico littéraires et technico-scientifiques. En utilisant le terme d'humanités, on renvoie à ce qui, dans la formation, contribue à

⁷ P. MEIRIEU, «Apprendre ...oui, mais comment ?» ESF, 1990, p. 160. (6).

l'épanouissement de l'individu et de l'acteur social. On intègre ainsi tout l'héritage culturel et les sources de réflexion sur les données du monde contemporain⁸.

1.2.1.1.3 L'équilibre entre les diverses dimensions scolaires et parascolaires

L'épanouissement des jeunes sera favorisé par l'éducation physique et la pratique sportive. Il est notoire que l'école ne conduit qu'exceptionnellement les jeunes à pratiquer une activité sportive, et qu'une proportion élevée de ceux qui y avaient été amenés par leur famille lorsqu'ils fréquentaient l'école primaire, l'abandonnent sous le poids des exigences scolaires de l'enseignement secondaire. Il s'agit de renverser cette situation et de tenter d'articuler, en complémentarité la plus étroite, l'enseignement de l'éducation physique à l'école, et la pratique sportive envisagée dans le sens du développement des enfants, hors de l'école. Particulièrement, les jeunes adolescents, qui vivent des modifications physiques spectaculaires au moment de la puberté, devraient être encouragés à pratiquer régulièrement une activité physique et corporelle. Loin d'être un obstacle à cette pratique, l'école devrait l'encourager et la rendre possible.

Actuellement, les activités sportives des jeunes s'apparentent le plus souvent à des objectifs d'insertion sociale ou de consommation. Il conviendrait sans doute de promouvoir largement, dans le cadre de ce premier objectif général, une éducation physique humaniste, réactualisant le mens sana in corpore sano.

L'éducation artistique et le développement de la créativité devraient aussi participer à cet épanouissement. La pratique artistique invite les jeunes à établir une relation particulière au monde, posant l'expérience avant la connaissance. En cela, elle peut enrichir les méthodes pédagogiques classiques, par l'établissement de certaines associations profitables aux élèves. On connaît bien l'exemple de l'association de l'enseignement musical et de l'apprentissage d'une langue étrangère. Or, cet apprentissage linguistique s'intensifie généralement dans la tranche d'âge qui nous intéresse ici. Au delà de ces aspects, l'éducation artistique et créatrice doit être aussi envisagée comme constituante significative de l'équilibre global des jeunes. A cet égard, elle devrait occuper une part essentielle du temps des jeunes adolescents.

1.2.1.2 Culture et interculture dans l'enseignement

Notre culture est devenue plurielle, parce que les personnes ont plus qu'avant la possibilité de définir elles-mêmes leurs projets de vie en fonction de leurs valeurs. En outre, les styles de vie se diversifient en fonction des formations et des milieux de travail. Plus particulièrement, on assiste aujourd'hui à d'importants déplacements d'individus qui, pour des raisons économiques, sociales ou politiques, sont amenés à quitter leur pays pour aller à l'étranger. Dans ce cas, la diversité des appartenances ethniques est encore accrue par la dynamique qui s'établit entre la culture du pays d'origine et celle du pays d'accueil. On observe une grande variété de croyances religieuses et idéologiques. Les groupes d'âge véhiculent leur culture propre et les femmes participent davantage à une culture qui n'est plus construite par les seuls hommes⁹.

Plus que jamais, les personnes peuvent définir leur projet de vie en fonction de leurs valeurs. De ce fait, les individus qui évoluent dans la société plurielle sont confrontés à des défis de choix, de valeurs, d'attitudes. Des tensions apparaissent entre des valeurs, l'unanimité n'existe plus.

Dans ce contexte, il s'agit de repenser les relations interpersonnelles, de comprendre les autres dans leurs comportements et dans leurs modes de vie. Où se situe par exemple le point

⁸ «Contenus et méthodes dans l'enseignement secondaire» - Symposium du Conseil de l'Europe, Porsgrunn (Norvège), 18-21 octobre 1993.

⁹ «Rapport annuel 1989-1990 sur l'état des besoins de l'éducation - Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle». Conseil supérieur de l'Éducation, Québec, 1990, pp. 11, 12.

d'équilibre entre l'affirmation de l'autre et l'affirmation de soi ? Comment assurer dans un même mouvement l'identité et l'ouverture ?

Certes, l'identité est positive, en ce qu'elle se rattache aux valeurs d'affirmation de soi, d'enracinement, d'appartenance, d'héritage culturel, pour les individus comme pour les collectivités. C'est une valeur de particularité. Mais elle peut dériver dangereusement vers la fermeture sur soi, l'intolérance, le racisme. D'un autre côté, l'ouverture affirme l'accueil de l'autre dans ses différences. C'est la tolérance qui admet chez l'autre une manière différente de penser et d'agir, qui est réceptive au changement. Mais l'ouverture mal comprise peut conduire à une perception uniforme des autres, voire à une dissolution de soi.

Pour favoriser la richesse des deux termes, tout en maîtrisant leurs possibles dérives, il faut emprunter la voie de l'interculturel, selon laquelle les identités, tout en s'affirmant, admettent qu'elles sont relatives et dynamiques. Cette voie permet d'évoluer, dans le respect de soi-même et l'accueil des différences des autres. Elle constitue un fondement de la conscience morale, et est à la base d'une éthique largement partagée dans notre pays.

L'école et l'organisme de formation doivent s'inscrire dans cette relation dialectique entre identité et ouverture. Ils transmettent l'héritage du passé (valeurs, savoirs), mais ils doivent être aussi agents du changement social. Ils développeront une éducation interculturelle construite en permanence sur la confrontation des points de vue et l'ouverture à la différence. En ce sens, ils feront acquérir aux jeunes une conscience pacifiste, une horreur de la guerre comme composantes essentielles d'un projet culturel.

C'est dans cet esprit que devrait s'élaborer une éducation pour l'Europe¹⁰. En effet, dans le contexte de la construction européenne, deux risques sont réels. Celui de bâtir une Europe de type «super-nation», en supprimant la diversité culturelle, la pluralité des cultures nationales et régionales, par la recherche, entre les composantes, d'une sorte de dénominateur commun, et l'autre, qui construirait, notamment grâce aux technologies de pointe dans le domaine de l'audiovisuel et des télécommunications, une sorte de culture européenne unifiée. C'est principalement par l'éducation que l'on pourra préserver les traditions et sensibilités nationales en les amenant à communiquer, à évoluer, à se confronter. Il s'agira par exemple de revoir l'enseignement de l'histoire : tout autant que familiariser les jeunes avec l'histoire des autres, il conviendrait de développer avec eux l'histoire «des relations entre nous et les autres». Enfin, il importe de faire de la reconnaissance réciproque une expérience morale, arriver à ce que les cultures différentes se confrontent et se recomposent sans violence.

Une culture faite de respect des autres est impossible si l'on ne connaît pas les traditions qui ont façonné nos concitoyens. Aussi conviendrait-il que l'école fasse connaître à tous les jeunes, sans surcharger les programmes, les grandes lignes des quatre grandes traditions religieuses et philosophiques qui ont fondé notre culture : le christianisme, l'islam, le judaïsme et les traditions de la laïcité et du libre examen.

Ainsi, la confrontation des points de vue et l'ouverture à la différence pourraient se développer et s'affirmer à travers des échanges et des contacts interrégionaux et internationaux, rendus possibles notamment dans le cadre des programmes éducatifs européens. Il est effectivement fondamental, en cette époque de construction européenne, d'accentuer les rencontres entre jeunes européens. Insistons cependant sur la nécessité, à ce propos, de ne pas limiter les échanges entre jeunes aux seuls pays constituant la Communauté Européenne. Il importe en effet d'amener

¹⁰ J.-M. FERRY, «Pour une pédagogie de la communication» Colloque «Éduquer pour l'Europe - Être des citoyens responsables dans une société libre», Bruxelles, 4, 5 et 6 octobre 1993.

les jeunes élèves à s'ouvrir aux autres cultures, aux autres pays, en sortant du cadre européen. Ces échanges permettront de conjuguer cet objectif interculturel à d'autres, qui relèvent du deuxième et du troisième objectif général que le Conseil a définis.

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

1.2.2.1 La question de la production du savoir

Pour que les élèves puissent un jour être des acteurs dans le monde économique, il est nécessaire de les équiper, pas en voulant en faire des «produits finis capables d'exercer un rôle actif» mais en développant en eux les capacités à être créatifs, par la connaissance et la pratique des mécanismes de la production.

Dans cet esprit, l'enseignement devrait conduire les élèves à progresser dans la conquête de plus en plus profonde de leur savoir, en les invitant à reconstruire de manière à la fois personnelle et sociale, leur mode d'organisation du réel. Il ne s'agit donc pas tant, pour les enseignants, de se contenter de transmettre des connaissances mais de rendre aussi les élèves capables de réfléchir et d'agir en fonction des informations auxquelles ils ont accès. Il s'agit de placer les élèves dans une situation-problème où, grâce aux matériaux et aux méthodes qui leur sont fournis, ils mettent en œuvre des compétences et des capacités qu'ils possèdent déjà pour en acquérir de nouvelles.

Aussi l'enseignement ne visera-t-il pas à rendre les élèves dépendants de l'information. Au contraire, il leur en assurera la maîtrise. Les enseignants ne doivent pas seulement dire les faits, ils doivent accompagner la démarche de traitement de ceux-ci. Dans cette conception, leur travail revient à diriger un apprentissage intellectuel : surveiller la façon dont les élèves construisent leur savoir, organiser les étapes de ce processus, en contrôler les résultats, et en rectifier le cours.

L'enseignement est accompli en somme quand l'apprenti cesse d'être un imitateur. Ainsi, enseigner, c'est organiser des situations où les élèves cherchent, travaillent et apprennent. Ceux-ci doivent retrouver une place centrale à l'école, dans l'organisme de formation, en tant qu'ils apprennent, qu'ils maîtrisent progressivement et s'approprient les savoirs. Non pas des savoirs «révélés», mais des savoirs «laborieux», sans cesse complétés et précisés par l'élève qui apprend, les construit et finit par se les approprier pour pouvoir les communiquer et les utiliser à sa guise.

Cette philosophie de l'enseignement implique, pour les enseignants, de graduer correctement le travail demandé aux élèves. Il ne faut pas placer la barre trop haut, car c'est en délimitant des ambitions réalistes que l'on peut se montrer exigeant vis-à-vis des élèves. Ils doivent expliquer clairement aux élèves le travail demandé, afin qu'ils en comprennent le sens et la portée. Enfin, il revient aux enseignants de corriger le travail, d'évaluer les performances avec les élèves, afin qu'ils perçoivent en quoi leur production était inadéquate, et qu'ils puissent s'améliorer. La référence à la pédagogie de la réussite et à l'évaluation formative restent bien centrales.

1.2.2.2 La question du savoir

Le deuxième objectif général concerne la conquête d'une place active dans la vie économique

1.2.2.2.1 Dans les années qui relèvent de l'enseignement de base

Il ne peut encore être question d'articuler cette conquête sur l'acquisition d'une formation professionnelle. Mais elle devrait intégrer la formation à tous les modes d'implication dans la vie économique accessibles aux jeunes adolescents. Cela concerne notamment la consommation de biens et de services, la gestion d'un budget (Ce sera poursuivi, dans les années 9 à 12, par ce qui a trait au travail en tant que jobiste, y compris les droits et devoirs de l'étudiant travailleur occasionnel). Nous pensons aussi à l'éducation à la santé, à l'éducation affective et sexuelle, etc.

Dans ces domaines, l'école devrait assurer aux jeunes une compétence pouvant s'articuler sur une «formation générale» On le constate, ce «savoir» concerne aussi bien l'intégration dans la vie économique que dans la vie sociale et même, la vie «privée», le développement personnel. L'interpénétration des trois objectifs généraux se profile à nouveau.

Notre société valorise différemment les activités à caractère théorique, et les activités à caractère pratique. Or, toutes les formes du savoir participent de l'intelligence. Théorie et pratique sont deux «modes complémentaires d'appréhension de la réalité. Elles ont besoin l'une de l'autre. Aucune n'est supérieure à l'autre, ni sous l'angle de son utilité, ni sous l'angle de sa valeur intrinsèque» (9). La théorie n'est-elle d'ailleurs pas surtout la représentation d'une pratique possible ?

La formation dite «générale» comme la formation dite «professionnelle» ont autant besoin de théorie que de pratique. Il convient donc de ne pas écarter les savoirs théoriques des formations qualifiantes. En outre, si l'on introduit des savoirs pratiques dans la formation générale, on pourra aussi lui conférer un usage immédiat, la débarrasser de l'aspect «gratuit» ou «inutile» que dénoncent souvent les jeunes. Dans un monde où la technologie joue un grand rôle, il importe de savoir modéliser (c'est-à-dire, théoriser la pratique), tandis que la théorie doit être considérée en fonction des intérêts d'action ou de communication qui la sous-tendent.

Même si, dans ce niveau d'enseignement comme dans les autres, on conjugue «l'école au présent», il faut se donner comme objectif, pour la fin de la huitième année, d'amener les élèves à pouvoir poser leur choix d'orientation pour la suite de leur scolarité.

Jusqu'ici, il semblait que la valeur des trajectoires formatives résidait plus dans la perception symbolique qu'en avaient les parents, les élèves, les enseignants que dans la connaissance qu'ils avaient et qu'avaient les élèves de leurs caractéristiques intrinsèques. Au lieu d'éclairer les choix d'orientation par les goûts, intérêts, capacités des élèves, on se fiait souvent à des présupposés, à des a priori.

Il est souhaitable que les élèves soient actifs et autonomes dans leurs décisions d'orientation et leurs choix professionnels. Aussi faut-il les aider à anticiper mentalement sur leur avenir en leur permettant de se mettre en projet, en alimentant leur désir de se projeter dans un métier encore imaginaire. On préconise dès lors de les informer réellement et régulièrement à ces propos, et de les former à négocier leurs décisions face aux multiples désirs, contraintes, intérêts, valeurs, appels et sollicitations qui les entourent.

Pour concrétiser cette proposition, il faudrait notamment donner des moyens aux CPMS pour qu'ils puissent réellement accompagner les jeunes dans la maturation de leurs choix vocationnels, les aider à faire un bilan de leurs ressources pour les mettre en rapport avec leurs aspirations... Cet accompagnement et cette aide, les CPMS doivent pouvoir les fournir en toute indépendance d'avis pour garantir une information objective qu'aucun intérêt extérieur ni aucune représentation mentale (familiale, sociale), s'il est possible, ne viennent déformer.

1.2.2.2.2 Dans les années 9 à 12

1.2.2.2.2.1 Assurer une formation professionnelle

La conquête d'une place active dans la vie économique s'articule, à la fois, sur l'acquisition d'une formation générale, visant à former l'individu en tant que personne et qu'être social, et sur l'acquisition d'une formation «professionnelle. Celle-ci tend à doter les élèves des compétences nécessaires à l'exercice d'un métier et à la vie en entreprise, c'est-à-dire - l'acquisition de savoirs et de savoir-faire professionnels; - la compréhension des mécanismes socioprofessionnels à l'œuvre sur le lieu de travail, notamment la capacité de se représenter les contraintes d'une situation; - le

développement de capacités propres à garantir une autonomie et une marge d'action dans un milieu de travail.

Il s'agit d'une formation professionnelle élargie afin que le jeune puisse prendre une part la plus dynamique possible et la plus active dans son milieu professionnel ou dans une situation de chômage¹¹. Elle inclut dès lors la compréhension des mécanismes socioprofessionnels (découverte du monde du travail, de l'organisation de la production, des rapports sociaux qui se tissent dans l'entreprise, une approche de la législation sociale et des droits relatifs à la sécurité sociale). Cette formation professionnelle doit être garantie à tous les élèves, dans des domaines qui varieront selon les choix de matières ou de cours qu'ils auront posés. Elle ne sera possible que si les enseignants y sont eux-mêmes compétents, ce qui implique qu'ils y aient été formés. En cette matière, une formation pratique, articulant expérience de terrain et théorisation, sera toujours préférable à une approche purement conceptuelle.

1.2.2.2.2 Préférer les contenus au niveau¹²

On enregistre, depuis un certain temps, des critiques du monde professionnel à l'endroit de l'école, qui dispenserait des formations inadaptées. Elles font écho à celles qu'exprime le corps social, qui rend récole responsable du taux élevé de chômage. A ces critiques, les autorités politiques et administratives de l'enseignement répondent généralement en développant des projets d'élévation générale du niveau de scolarisation. Et comme, dans notre culture, on accorde une réelle prééminence à l'enseignement général, cette réponse accentue encore la hiérarchie entre les filières.

On en vient à considérer que, pour être bonnes, des formations doivent atteindre le niveau de la fin de l'enseignement secondaire, même si les contenus qu'elles comportent sont très variables d'une formation à l'autre. Pourtant, ce sont les contenus, plus que la durée, qui assurent la valeur d'une formation.

Divers types de compétences sont tous nécessaires à l'acte de travail. Elles ne se situent pas dans des relations hiérarchiques mais dans des rapports de complémentarité. Ces catégories de compétences sont mises en œuvre, dans une situation de travail, sous forme de combinaisons, selon des proportions variables, définissant des profils de compétences. Cela confirme que les relations entre les changements techniques et organisationnels du travail d'une part, et la formation d'autre part, ne peuvent être réglées en termes de niveau.

De plus, une politique construite en termes de niveau est antidémocratique : elle conforte les modèles d'organisation hiérarchique du travail mis en cause aujourd'hui. Une politique d'élévation du niveau de la formation initiale ajustée à la hiérarchie des emplois semble en effet moins apte à remplir des objectifs économiques qu'une politique articulant une formation initiale et une formation continue. La première enferme le destin des individus dans leur cursus scolaire, tandis que la seconde autorise des promotions dans la vie du travail.

¹¹ F. ANTOINE, D. GROOTAERS et F. TILMAN « De l'école à l'entreprise - Manuel de la formation en alternance ». Vie Ouvrière (Bruxelles) et Chronique Sociale (Lyon), 1988, pp.22-28.

¹² L. TANGUY, «Le niveau contre les contenus». Colloque «L'enseignement en Europe, l'enseignement en Belgique - Analyse, bilan et perspective» - U.L.B., 11, 12, 13 mars 1992 -ULB, Collection Education, 1993, pp. 81-87.

Dès lors, des recommandations doivent être formulées

Il faut dissocier la formation professionnelle de la remédiation à l'échec scolaire.

Les réponses à l'échec doivent être apportées là où il se manifeste, c'est-à-dire dans l'enseignement de base. Non seulement l'objectif d'une formation professionnelle n'est pas d'assurer aux jeunes cette formation de base, mais l'échec à ces apprentissages fondamentaux constitue nécessairement un obstacle infranchissable pour réussir sa formation professionnelle !

Il faut admettre la diversité des attentes en compétences professionnelles, et la diversité des publics d'élèves.

En partant de là, on devrait définir des formations en termes concrets de profils d'ouvriers, d'employés, de techniciens, de chefs d'entreprise, etc. «Une telle façon de penser la demande sociale en compétences professionnelles et d'y répondre en termes de contenus de formation (et non pas seulement en termes de niveau) tend à substituer une logique de la diversité à celle de la hiérarchie».

Cette proposition renvoie aux travaux centrés sur les «seuils d'employabilité». Ils sont définis en faisant l'inventaire de compétences nécessaires pour certains emplois ou certaines entreprises. Variables d'une profession à l'autre, ils peuvent également être déterminés par la taille et l'organisation de l'entreprise. L'employabilité, c'est en fait la capacité d'un individu à occuper un emploi donné, à remplir certaines tâches dans le cadre d'une organisation du travail. Alors que la notion de qualification se rattache à des termes de geste professionnel ou de poste de travail, l'employabilité concerne des compétences et des emplois.

Ces seuils d'employabilité sont par définition évolutifs, et nécessitent des décisions des acteurs concernés, notamment ceux de l'enseignement.

1.2.2.2.3 Installer des compétences génériques¹³

Il s'agit donc de définir des objectifs particuliers, relatifs à l'acquisition des compétences ouvrant l'accès à des seuils d'employabilité. Pour ce faire, l'enseignement devrait décrire des fonctions génériques transversales, communes à un grand nombre d'emplois ou de fonctions. Il resterait ensuite à préciser leur adaptation plus pointue à un emploi donné et à déterminer, en fonction des catégories de profils professionnels, le degré de spécialisation qui doit être visé par l'école, comme la part à réserver à d'autres formes d'apprentissage, impliquant d'autres intervenants, en coopération éventuelle avec l'école (alternance, apprentissage, formation en entreprise, formation continuée, etc.).

1.2.2.2.4 S'inscrire dans la formation continuée et dans l'éducation permanente

L'enseignement secondaire est une composante particulièrement importante de la formation continue et de l'éducation permanente¹⁴. Au terme de ce niveau d'enseignement (voire pendant

¹³ «Rapport sur l'enseignement professionnel (approuvé le 24 juin 1993)» - Doc.93-0022ter - Comité régional bruxellois à l'insertion socioprofessionnelle, Commission francophone - Groupe de travail permanent emploi-formation-enseignement, p 7.

¹⁴ Nous parlons d'éducation permanente en référence au décret du 8 avril 1976, par lequel la Communauté française fixait les conditions de reconnaissance et d'octroi de subventions. L'article 2 de ce décret exprime que «est considérée comme organisation volontaire d'éducation permanente des adultes au sens du présent décret, celle qui, créée, animée et gérée par des personnes privées, a pour objectif d'assurer et de développer principalement chez les adultes :

- a). une prise de conscience et une connaissance critique des réalités de la société;
- b). des capacités d'analyse, de choix, d'action et d'évaluation;
- c). des attitudes de responsabilité et de participation active à la vie sociale, économique, culturelle et politique».

son déroulement) prend fin l'obligation scolaire. Il a donc un rôle particulier d'ancrage à exercer en cette matière.

Dans la situation actuelle, alors que l'école d'obligation scolaire en Communauté française de Belgique est malheureusement caractérisée par un taux d'échec important, la formation continuée (promotion sociale, formation professionnelle, etc.) se situe, pour beaucoup de ses adeptes, comme une chance nouvelle d'acquérir compétence et formation : elle est marquée du sceau de la compensation.

Si nous réussissons à faire de notre école celle de la réussite pour tous, nous pourrions envisager une formation continuée, mais aussi une éducation permanente qui s'inscriraient dans la complémentarité avec l'école, dans la continuité avec elle.

Cela implique de fait une négociation institutionnelle entre les responsables et les acteurs de l'enseignement et ceux de la formation continuée et de l'éducation permanente : l'école doit être «apéritive» à l'égard de ces prolongements formatifs, prendre conscience que certains aspects formatifs doivent être réservés à ceux qui auront plus que l'âge et plus que le vécu scolaires. A elle de se montrer modeste, et d'admettre qu'elle n'est pas en elle-même suffisante. Mais la formation continuée, comme l'éducation permanente doivent entretenir des relations coopératives avec l'école, ne pas se définir en opposition avec elle. Elles devraient construire leurs propositions formatives sur la connaissance et la reconnaissance des acquis scolaires, tout en poursuivant, avec les moyens qui sont les leurs, leurs objectifs propres.

De manière très précise, il convient que l'enseignement secondaire affirme auprès de son public d'élèves la nécessité et l'intérêt de la formation continuée et de l'éducation permanente. La manière la plus convaincante d'y parvenir est sans doute de confronter en permanence les élèves avec des enseignants, des responsables, des intervenants, des parents eux-mêmes pratiquants de la formation continuée et de l'éducation permanente. Sans cette dimension, tout discours serait inutile et inopérant.

Il importe donc que l'institution définisse la formation continuée comme une part intégrante de la pratique professionnelle des enseignants.

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

1.2.3.1 La dimension politique : démocratie et participation

Amener, par la formation, les jeunes à exercer leurs prérogatives de citoyens dans leur milieu scolaire ou formatif nécessite absolument que les écoles et les organismes de formation soient des lieux vivants de démocratie, considérant tous leurs acteurs comme des citoyens à part entière.

Pour conduire les jeunes à développer des attitudes démocratiques, il faut leur assurer d'abord la formation de base qui leur permette d'abord de distinguer entre jugements descriptifs (ceux à propos desquels on peut se mettre d'accord sur une interprétation du monde partagée, que l'on appellera objective) et les jugements de valeur (ceux qui expriment les décisions et projets des individus et des groupes). Il faut ensuite former les jeunes à savoir discuter rationnellement des jugements de valeurs, leur apprendre à les référer à des systèmes et choix de valeurs, à clarifier ce qu'ils impliquent et à expliquer leurs cohérences. Ensuite, il faut leur fournir des informations à caractère historique (l'évolution de la démocratie dans le temps), géographique (ses variations dans l'espace), philosophique, littéraire. Celles-ci devront être abordées dans une perspective de formation globale.

Plus particulièrement, l'enseignement de l'histoire et les cours d'actualité doivent amener les jeunes à développer des attitudes de questionnement et de recherche qui, en leur assurant un esprit critique, les rendront aptes à déjouer les pièges de la propagande et de la manipulation.

«En développant le sens du relatif, l'histoire débouche sur la tolérance. Elle interroge le passé en posant des questions nées dans le présent, elle permet ainsi une identification et une classification des événements dans un monde mouvant»¹⁵. Dans ce sens, l'histoire constitue un pivot essentiel dans la poursuite de ce troisième objectif, quelle que soit la trajectoire formative empruntée par les élèves.

De plus, dans une société démocratique, l'école doit contribuer à former le jugement. Aussi faut-il permettre aux élèves de réfléchir, que ce soit seuls ou avec d'autres, dans une communauté de recherche ou en développant une argumentation personnelle dans une dissertation ou encore, en opérant un retour critique sur leur compréhension des matières étudiées.

On peut proposer quelques axes autour desquels pourrait s'élaborer une éducation à la démocratie. On veillerait plus particulièrement à permettre aux élèves de connaître la réalité qui est la leur, à leur faire prendre conscience de l'importance de l'information dans une société démocratique, à les amener à percevoir que la démocratie est fragile, à les éduquer au respect des libertés et des droits fondamentaux. Au delà des connaissances et des habiletés, on favorisera chez eux l'adoption d'attitudes inhérentes à l'exercice de la démocratie et on leur donnera l'occasion de pratiquer la démocratie à l'école. L'éducation à la démocratie et à la participation passe aussi par l'acquisition de capacités enseignables, centrales dans la vie courante, mais trop souvent négligées dans la formation scolaire, notamment, la formation à l'écoute, à la négociation, au débat rationnel.

Face au rejet de la politique qui s'exprime si souvent dans l'opinion publique, au déficit démocratique que beaucoup dénoncent, à la crise de représentation, devenue expression familière, rappeler que la démocratie est une invention permanente est important¹⁶. Dans cet esprit, il est nécessaire que les élèves et les enseignants réfléchissent ensemble à l'évolution de la démocratie, tentent de cerner les transformations qu'ont subies les démocraties représentatives. Ils pourront de cette manière promouvoir une citoyenneté plus active, plus critique et plus responsable.

Dans cet esprit, il faut faire comprendre aux jeunes la mutation historique qu'a représenté l'avènement de la démocratie représentative moderne, et dessiner avec eux des pistes de réflexion pour qu'ils puissent se repérer dans les transformations qu'elle connaît aujourd'hui.

C'est aussi par des pratiques pédagogiques que l'on garantira la concrétisation de cet objectif. La pédagogie du projet est une démarche à promouvoir absolument : elle implique une gestion collective des projets, la participation de tous les acteurs, la négociation des objectifs et des moyens, la responsabilité de tous les acteurs.

Si connaître, comprendre, réfléchir sont en cette matière des nécessités, il en est d'autres si l'on veut concrétiser largement le troisième objectif général. Ce ne sont pas des discours qui permettront de défendre la démocratie, mais des actes. Il faut placer les jeunes en position de mettre en pratique la démocratie, et d'exercer au mieux leurs prérogatives et leurs devoirs de citoyens. Pour que les jeunes de ce niveau acceptent de jouer leur rôle d'élève, il ne faut plus les

¹⁵ «Commission d'étude des programmes d'histoire de l'enseignement secondaire» - Rapport présenté à Monsieur le Ministre Yvan Ylieff en mars 1991.

¹⁶ «La démocratie - matériaux pédagogiques» Fondation Roi Baudouin et Radio Une (Arguments) RTBF Namur, 1992.

considérer comme des usagers ou des consommateurs, mais comme des membres d'une «cité», des citoyens. Il faut, dans ce sens, organiser la participation à la vie de l'établissement et faciliter leur représentation.

Pour y parvenir, on devrait assurer une formation spécifique aux délégués, prévoir des plages horaires banalisées pour rendre possibles les concertations et mettre à la disposition des élèves un local pour se réunir, des moyens d'information, de formation et de diffusion.

En outre, il faut insister sur le fait que la participation des élèves à la gestion d'actions et de projets doit se faire avec un pouvoir réel. Très explicitement, cela signifie que les organes de participation où ils siègent doivent avoir un statut autre que consultatif, et que les responsabilités qui leur sont confiées doivent être assorties de moyens, y compris financiers.

S'ils doivent exercer leur citoyenneté à l'école, les jeunes doivent aussi le faire à l'extérieur. Par sa proximité, la commune constitue un espace public où les jeunes peuvent directement s'impliquer dans l'affirmation et la concrétisation de la démocratie. Aussi, des collaborations pourraient-elles s'établir entre les écoles et les pouvoirs locaux ou le monde associatif, pour conduire des projets culturels ou sociaux, dans lesquels les jeunes seraient partenaires.

En participant à la socialisation des élèves, comprise comme un engagement démocratique, l'enseignement pourra aussi réaliser la socialisation des écoles qui prendront place, peu à peu, parmi les lieux vivants de la cité, «politiques» dans le sens le plus noble du terme. A condition d'opérer l'indispensable mutation qui les transforme, d'établissements favorisant la consommation en établissements fonctionnant sur le principe de la participation.

1.2.3.2 La dimension sociale : égalité et socialisation

1.2.3.2.1 Egalité des chances et égalité des résultats

La réalisation d'un enseignement de base qui assure un savoir minimum garanti à tous les élèves, le refus de pratiques systématiques de sélection, la valorisation des aptitudes les plus diversifiées doivent contribuer à réaliser une école plus égalitaire. En ce domaine, des étapes doivent être envisagées.

Même si elle ne suffit pas, l'égalité des chances d'accès aux études en constitue la première. Elle implique de diminuer, pour les élèves issus des milieux économiquement peu favorisés, les barrières financières d'accès à l'école. Mais il faut apprécier aussi l'importance d'autres facteurs : le langage de l'école, les obstacles psychologiques et idéologiques, les difficultés pour certains d'accéder aux informations, aux ressources culturelles. Il conviendrait en cette matière que l'école collabore avec tous ceux qui œuvrent à réduire ces obstacles. Nous pensons par exemple au domaine de la lecture publique, où des bibliothèques mènent des actions spécifiques vers les milieux en difficulté, à celui du monde associatif qui développe notamment des actions d'alphabétisation ou de formation à destination d'adultes parents d'élèves, et bien d'autres. Bien sûr, ces actions, présentées comme des exemples de réalisations concrètes, ne suffiront pas à réaliser l'égalité des chances. Elles y contribueront, cependant.

La seconde étape revient à réaliser l'égalité des résultats des études en mettant en œuvre un enseignement de la réussite.

Viser l'égalité des résultats ne revient pas à aligner les exigences de formation sur des normes minimales. Il s'agit au contraire de promouvoir pour tous un enseignement de haut niveau. L'école devra développer chez tous les élèves des ambitions légitimes que ne leur insufflent pas nécessairement leur famille, surtout s'ils sont issus de milieux moins favorisés.

La plus grande difficulté que rencontreront les enseignants et les responsables pédagogiques en cette matière est d'ordre idéologique. La valeur d'égalité, qu'il est aisé de vanter dans des discours, est difficile à définir, et est mise en pratique avec beaucoup de réticences. On a souvent observé que des parents valorisent plus la réussite de leur enfant si celle-ci n'est le lot que de peu d'élèves de la classe. Cet aspect apparaît bien aussi dans les attitudes de certains enseignants qui jugent normal le taux élevé d'échec scolaire de leurs élèves. C'est sans doute au domaine de la formation continuée des enseignants et des parents qu'il faut demander de traiter ces difficultés, en travaillant à la remise en question de comportements automatiques solidement ancrés mais nuisibles aux perspectives que nous voulons dessiner.

1.2.3.2.2 Socialisation et éducation civique

On caractérise souvent les jeunes d'aujourd'hui par leur individualisme qui renvoie à des idées d'égoïsme, de repli sur soi, de rejet des autres. Pourtant, il s'agit plutôt d'une revendication d'authenticité, de spontanéité, de naturel, de réalisation personnelle, que les jeunes considèrent comme la condition nécessaire de leur socialisation. Pour eux, la socialisation porte moins sur l'acquisition de rôles sociaux que sur la conscientisation et la personnalisation de manières d'être. L'adaptation sociale passe nécessairement par la réalisation de soi. On est en présence d'un nouveau type de socialisation¹⁷.

Face à cette situation, il convient sans doute de dédramatiser, d'essayer de comprendre la démarche des jeunes, les écouter, reconnaître leur travail de développement personnel, établir un dialogue avec eux en se donnant le temps nécessaire pour le mener vraiment. On pourra ensuite les accompagner dans des projets développant citoyenneté, participation et solidarité. Il faut aussi leur apprendre à s'inscrire dans un projet de vie qui se déploie dans une certaine durée : l'école du présent est aussi celle qui intègre le passé dans la construction du futur. Elle ne peut cautionner des démarches qui reviennent à se réfugier dans l'instant.

L'école est aussi un des lieux d'apprentissage des normes et des comportements de la vie sociale. Là, les jeunes apprennent à vivre en groupe, à adhérer aux règles constitutives d'une société démocratique. Cette «éducation civique» est une condition de faisabilité de tout apprentissage. Elle implique de conduire une réflexion sur les valeurs nécessaires à la vie sociale, en relation constante avec les principes éthiques et juridiques des droits de l'homme. Ils impliquent notamment le règlement des conflits sans l'anéantissement de l'adversaire, donc le rejet du terrorisme, du totalitarisme. Ils sont à la charnière du juridique et du moral, là où s'articulent «les droits qui règlent les rapports de force et les devoirs qui expriment des exigences morales» Ils affirment aussi une valeur de discussion fondée sur l'argumentation, la libre confrontation, l'examen critique des situations¹⁸.

L'éducation civique passe nécessairement par l'étude des sociétés présentes et passées. Elle s'intéresse aux rapports que chacun entretient avec la mémoire, les mémoires collectives, et leur construction. Aussi, toutes les disciplines scolaires qui ont les sociétés pour objet d'étude sont-elles concernées par l'éducation civique. Elles doivent y contribuer solidairement : histoire, géographie, économie, sciences sociales, connaissance du monde contemporain, vie sociale et familiale, etc. Dans le même ordre d'idées, il faut informer les élèves sur les institutions politiques, aux niveaux local, régional, communautaire, fédéral et international et aussi aborder avec eux les

¹⁷ M. VANANDRUEL, «La socialisation de soi - Approche psychosociale : le sentiment de valeur personnelle», in «La socialisation de l'enfance à l'adolescence», sous la direction de H. MALEWSKA-PEYRE et P. TAP, PUF, 1991 pp.129-161.

¹⁸ F. AUDIGIER, G. LAGELEE, «Éducation civique : enseigner la société, transmettre des valeurs» - 57ème séminaire du Conseil de l'Europe pour enseignants, Donaueschingen (Allemagne), 12-17 octobre 1992 (DECS/SE/BS/Donau (92)3).

grands problèmes que rencontrent aujourd'hui nos sociétés, en comprendre la complexité et les enjeux.

Les discours scientifiques n'ayant pas directement la société pour objet, comme les cours de sciences ou de technologie, ont aussi leur pierre à apporter à l'éducation civique. En effet, c'est souvent dans ces cours que les jeunes apprennent, un peu par osmose, à percevoir les liens entre les savoirs et la société. De plus, il importe de toujours montrer comment les savoirs scientifiques permettent une certaine rationalité dans les débats éthiques et politiques (songeons à l'apport des sciences aux débats sur la drogue ou l'écologie). Ainsi, tous les savoirs, qu'ils soient scientifiques ou littéraires, apparaissent comme des médiations pour la communication et l'action sociales.

L'éducation civique ainsi comprise est à la fois théorie et pratique, par la connaissance critique des règles de la vie sociale, et par la réflexion sur le rôle de ces règles dans le cadre de la vie scolaire.

Au delà de ces contenus, il faut développer un réel apprentissage des règles de la vie individuelle et sociale. Si l'on veut qu'un jour, demain mais déjà aujourd'hui, les élèves acceptent la société et s'y insèrent de façon positive et active, il importe qu'ils acceptent le travail et les règles scolaires. Avec les familles qui assument la responsabilité de leur faire accepter le travail et les règles familiales, la société tout entière est impliquée dans cet apprentissage.

Cependant, il peut s'avérer difficile pour l'école d'imposer des règles opposées à celles des familles (par exemple, la mixité, le cours de natation pour les jeunes filles musulmanes). Comme l'école est le lieu où la société se projette, mais aussi où elle se transforme, elle peut appliquer des règles différentes, et devenir ainsi le moteur d'un changement de mentalité, conduisant à agir pour améliorer la société, plutôt que l'accepter telle qu'elle est.

De plus, l'immersion dans le monde du travail, réalisée par des contacts ponctuels, des stages ou, mieux, par un enseignement en alternance donnera aux jeunes une image objectivée et réaliste des rôles sociaux, des savoirs, des règles, et des normes de la vie dans le monde productif.

2 Comment l'enseignement secondaire atteindra-t-il ses objectifs ?

Les caractéristiques essentielles d'un enseignement secondaire qui réponde aux objectifs particuliers qui ont été décrits sont les suivantes :

- Il reconnaît les élèves comme des personnes à part entière, dans leurs responsabilités individuelles, sociales, économiques et politiques. Il les place au centre des apprentissages et de l'action éducative, en s'adaptant à leur état et à leur évolution. Il souligne l'importance des savoirs dans l'acquisition de l'autonomie, de la capacité de communiquer, de décider rationnellement et de négocier.
- Il s'assigne comme première mission d'assurer la formation et le développement de tous les élèves, et de leur garantir à tous un «savoir de base indispensable», qui sera prolongé par un «savoir supplémentaire souhaitable». Cette mission ne sera jamais sacrifiée à la poursuite d'une quelconque excellence pour quelques-uns.
- C'est en reconnaissant, en respectant et en valorisant les choix et les goûts de tous les élèves qu'il vise à leur promotion et à leur réussite sans jamais inscrire ceux-ci dans un ordre hiérarchique.

Cette partie du texte décrit les conditions de réalisation des objectifs décrits. Certaines sont déjà réalisées, en divers endroits, tandis que d'autres relèvent encore du souhaitable. Sans méconnaître les actions déjà menées avec succès, le texte inventorie l'ensemble des conditions qui sont nécessaires partout.

2.1 Un enseignement centré sur les élèves

Des pistes de concrétisation des trois objectifs généraux sont décrites dans cette partie. Elles concernent essentiellement le travail réalisé avec les élèves.

2.1.1 Une conception humaniste de l'enseignement

Pour concilier, voire réconcilier, sciences humaines et sciences naturelles dans l'enseignement secondaire, on pourrait notamment favoriser une formation philosophique, nécessaire pour assurer une formation intellectuelle cohérente, structurée et soucieuse de comporter une dimension critique¹⁹. Il importe de développer et de renforcer systématiquement les liens entre la philosophie et l'enseignement des diverses disciplines et d'articuler les démarches et les concepts de la philosophie à l'ensemble des contenus scolaires : les sciences et les techniques, les sciences sociales, la littérature et les arts, la morale, l'éducation au corps et à la santé.

De même, la conception de l'enseignement des mathématiques devrait être revue²⁰, en reconnaissant que les mathématiques sont un registre de la pensée, qu'elles permettent de saisir certaines situations de façon appropriée. Dans cet esprit, on s'attachera moins à absorber des connaissances qu'à améliorer la capacité des élèves de résoudre des problèmes, de «penser mathématiquement» en mobilisant imagination, intuition, flair, sens esthétique, induction, déduction et logique.

On devrait développer chez chaque élève cette possibilité de penser mathématiquement, en construisant un enseignement des mathématiques doté d'une cohérence globale sur l'ensemble de

¹⁹ P. MEIRIEU - «Apprendre ...oui, mais comment ?» - ESF, 1990.

²⁰ «Perspectives sur l'enseignement des mathématiques dans la Communauté française de Belgique». Premier rapport de la Commission scientifique sur l'enseignement des mathématiques et des sciences, présenté à Monsieur le Ministre Yvan Ylief le 7 juin 1990.

la scolarité²¹. On évitera surtout l'écueil le plus fréquent qui est la perte de sens et le repli sur la forme sans contenu (ne plus penser, se contenter d'appliquer le procédé indiqué). De plus, les théories et les concepts seront enseignés dans des contextes qui leur donnent du sens, qui mettent en évidence les tenants et les aboutissants dans les mathématiques et dans les autres disciplines. On fera aussi ressortir le statut particulier des mathématiques par rapport aux sciences de la nature et par rapport aux sciences humaines : il s'agira dès lors de coordonner les programmes de mathématiques avec ceux des autres disciplines.

2.1.2 Les élèves bénéficieront d'une éducation physique et sportive, d'une éducation artistique et créative

Lorsqu'elles sont menées dans un cadre scolaire, les activités physiques et la pratique sportive devraient bénéficier d'une organisation indépendante des autres activités scolaires : aux groupes d'élèves construits sur base de choix effectués dans des les autres matières; il serait peut-être judicieux de préférer des regroupements d'élèves à aspirations homogènes dans le domaine psychomoteur, en se libérant par exemple des limites d'une école.

En outre, mais à la condition que les écoles et les autres organismes de formation puissent s'entendre et coopérer sur les modalités pratiques, on devrait encourager les activités sportives dans les installations mêmes des écoles, en dehors des heures de cours, dans des plages de temps qui seraient aménagées en fonction des horaires des élèves et de la disponibilité des équipements. Une organisation de ce type rendrait aussi plus facilement accessible la pratique de ces activités par les jeunes inscrits dans des filières d'enseignement à temps partiel (alternance, apprentissage).

Pour favoriser l'éducation artistique et le développement de la créativité, on peut envisager des choix, des options, où chaque jeune, qu'il soit inscrit dans l'enseignement à temps plein ou dans des filières telles l'alternance ou l'apprentissage, pratiquerait les activités artistiques et créatrices qui l'attire, dans une organisation scolaire ou parascolaire qui les rende possibles. En outre, les enseignants devraient les valoriser en les mettant à profit dans la réalisation de projets ou d'activités intégrées.

On pourrait encore encourager les activités parascolaires et les activités de loisirs. Articulées à la dynamique éducative, pratiquées en dehors des temps scolaires (weekends, congés vacances), elles devraient amener les jeunes à se prendre en charge, à organiser leurs propres projets de loisirs. Stimulant leur créativité et leur participation active et responsable à l'élaboration, la réalisation, la gestion et l'évaluation de projets de ce genre, elles constitueraient un prolongement de formation où pourraient être employées des compétences et des aptitudes qui ne sont pas toujours suffisamment valorisées par et dans l'école. Dans ce cadre, des collaborations, des partenariats avec le monde associatif et les pouvoirs locaux devraient être soutenues et privilégiées. Il importe de remarquer que l'école n'assurerait nullement la gestion, ni le contrôle de ces activités. Tout au plus pourrait-elle les exploiter, les mettre à profit.

Plus particulièrement en ce qui concerne les formations dont la composante d'application, de concrétisation est importante (alternance, apprentissage), la créativité ne devra pas systématiquement prendre la forme d'une activité artistique, au sens «traditionnel» ou «classique»

²¹ La Commission scientifique sur l'enseignement des mathématiques et des sciences recommande, pour y parvenir, de penser les programmes globalement, à partir d'un unique noyau de base, en prévoyant pour chaque citoyen un ensemble commun de connaissances et de capacités mathématiques fondamentales. Selon les orientations d'enseignement, ces notions fondamentales seraient, soit naturellement intégrées dans un programme plus vaste, soit complétées par l'adjonction de matières plus générales et d'applications plus poussées, soit enfin enseignées comme telles. Cette proposition, qui concerne l'enseignement des mathématiques, pourrait être appliquée à d'autres disciplines.

du terme - toute activité de production, au sens large, implique l'intervention de la créativité, qui est autant l'apanage de l'artisan que de l'artiste.

2.1.3 Les élèves seront informés systématiquement sur les études, les formations, les professions

Même si, dans ce niveau d'enseignement comme dans les autres, on conjugue «l'école au présent», il faut se donner comme objectif, pour la fin de la huitième année, d'amener les élèves à pouvoir poser leur choix d'orientation pour la suite de leur scolarité.

Il est souhaitable que les élèves soient actifs et autonomes dans leurs décisions d'orientation et leurs choix professionnels; aussi préconise-t-on de les informer réellement et régulièrement à ces propos.

Il importe en effet de donner aux élèves des connaissances sur le système éducatif, les filières, les professions, la vie au travail et le marché de l'emploi. Elles les aideront à décider de leur formation et de leur métier. Cette information est assurée de manière théorique et pratique (mises en situation).

Pour concrétiser cette proposition, il faudrait notamment donner des moyens aux CPMS pour qu'ils puissent réellement accompagner les jeunes dans la maturation de leur choix vocationnel, les aider à faire un bilan de leurs ressources pour les mettre en rapport avec leurs aspirations...

Cet accompagnement et cette aide, les CPMS doivent pouvoir les fournir en toute indépendance d'avis pour garantir une information objective qu'aucun intérêt extérieur ni aucune représentation mentale (familiale, sociale), s'il est possible, ne viennent déformer.

2.1.4 On garantira aux élèves la pratique de la démocratie à l'école

Il existe, sur le terrain, des réalisations concrètes allant dans ce sens. Ainsi, depuis 1971, un groupe de recherche, constitué autour de Gérard Mendel expérimente l'attribution d'une part de pouvoir à des élèves dans l'univers scolaire²². En France, la loi d'orientation du 10 juillet 1989 a posé l'apprentissage de la citoyenneté à partir de l'exercice de la «citoyenneté scolaire». Elle exprime clairement la volonté d'associer plus largement les élèves au fonctionnement de leur établissement comme au déroulement de leur propre cursus. Elle détermine ainsi les conditions concrètes d'application de l'article 12 de la Convention internationale des Droits de l'Enfant qui proclame le droit des jeunes à être entendus sur toute question les intéressant. Cette loi-cadre a prévu l'installation dans chaque collège d'un «conseil des délégués des élèves» qui sera consulté sur le travail scolaire et les problèmes de la vie à l'intérieur de l'établissement²³. Au Québec aussi, de nombreuses pratiques ont été décrites²⁴. En Belgique francophone, les élèves des classes terminales du secondaire siègent dans les Conseils de participation des établissements organisés par la Communauté française. Il n'y ont cependant qu'une voix consultative, comme les autres partenaires de ces Conseils (enseignants, parents, mandataires publics, ...).

Il conviendrait d'encourager la participation effective des jeunes à la vie de l'établissement, avec des pouvoirs réels d'intervention et des moyens. Pour y parvenir, on peut suggérer quelques pistes :

- assurer une formation spécifique aux délégués;
- prévoir des plages horaires banalisées pour rendre possibles les concertations;
- mettre à la disposition des élèves un local pour se réunir, des moyens d'information et de diffusion.

²² C. RUEFF-ESCOUBES et J-F.MOREAU - «La démocratie dans l'école» - Syros, 1989

²³ Voir à ce propos le dossier publié par «Le Monde de l'éducation» en décembre 1990

²⁴ Le numéro de «Vie Pédagogique, 74, septembre-octobre 1991» est consacré à la démocratie à l'école.

En outre, il faut insister sur le fait que la participation des élèves à la gestion d'actions et de projets doit se faire avec un pouvoir réel. Très explicitement, cela signifie que les organes de participation où ils siègent doivent avoir un statut autre que consultatif, et que les responsabilités qui leur sont confiées doivent être assorties de moyens, y compris financiers.

Il sera nécessaire aussi d'intégrer dans leur formation un apprentissage lié aux règles de la vie individuelle et sociale. Des contenus d'apprentissage qui correspondent à cet objectif peuvent être énumérés. Il s'agit notamment de :

- apprendre à communiquer avec les autres : les écouter, les laisser parler, tenir compte de ce qu'ils disent, admettre un point de vue différent, ...
- apprendre à participer efficacement à un travail de groupe : formuler un avis, collaborer, effectuer sa part de travail, agir en tenant compte de l'action des autres, ...
- apprendre à négocier de manière coopérative.
- apprendre le fonctionnement des institutions, des technologies et de l'environnement, et comprendre les enjeux de certaines règles éthiques concernant les institutions et les biens mis à la disposition de tous, ...
- acquérir de l'ordre dans son travail, dans sa prise de notes, dans son matériel, dans sa tenue...

Il appartient à tous les enseignants, par leur pratique pédagogique, mais aussi à travers leurs attitudes et leurs comportements, d'assurer cette formation à leurs élèves, et de leur montrer comment ces éléments débouchent sur des enjeux de bien commun et de justice.

Soulignons encore qu'amener les jeunes à exercer leurs prérogatives de citoyens dans leur milieu scolaire nécessite absolument que les écoles soient des lieux vivants de démocratie, considérant tous ses acteurs comme des citoyens à part entière.

2.1.5 Un enseignement qui ouvre les jeunes à d'autres cultures

Réaliser des rencontres entre jeunes de différents pays devrait être une des préoccupations d'un enseignement secondaire qui fait de l'interculturel une de ses priorités. On ne limitera pas les échanges entre jeunes aux seuls pays constituant la Communauté Européenne. Il importe en effet d'amener les jeunes élèves à s'ouvrir aux autres cultures, aux autres pays, en sortant du cadre de l'Europe (mais en reliant cette expérience à la compréhension de la diversité culturelle dans notre pays).

Ces échanges permettront de conjuguer cet objectif interculturel à d'autres, qui relèvent du deuxième et du troisième objectif général que le Conseil a définis. Citons par exemple :

- l'approfondissement d'une deuxième ou d'une troisième langue par le bain linguistique et la pratique prolongée;
- l'acquisition de compétences complémentaires à l'apprentissage scolaire, par exemple dans les domaines artistique, historique, géographique, scientifique, littéraire, technologique, etc., mais aussi juridique ou politique;
- la possibilité d'acquérir une pratique à caractère professionnel par des stages en entreprise, ou dans des institutions étrangères (extension de l'alternance au delà de nos frontières);
- la pratique d'activités à caractère social ou éducatif par la participation à des projets de solidarité avec le tiers monde ou des pays en difficulté.

Pour réaliser de tels programmes, les écoles devront disposer de moyens, de compétences et de temps.

2.2 Des structures scolaires compatibles avec les objectifs

Il faut résolument abandonner la hiérarchie des filières qui est actuellement source de sélection et de relégation. Dans cet esprit, le CEF recommande que l'on valorise toutes les formes d'intelligence et que l'on reconnaisse la qualité de toutes les trajectoires formatives.

Plus précisément, il convient de :

- ne pas fixer prématurément le moment où les élèves posent leur choix d'orientation ;
- prévoir, lorsque les choix ont été posés, des possibilités réelles, effectives et souples de se réorienter, non pas en réponse à des échecs scolaires (ce qui reviendrait à dévaloriser des filières) mais par des choix motivés davantage par l'intérêt manifesté par les élèves. Ces réorientations pourront s'effectuer à l'intérieur des structures de l'enseignement de plein exercice, ou vers des filières parallèles (alternance, apprentissage, etc.), pour autant que les élèves aient acquis le «savoir de base indispensable».

En outre, il importe que les structures proposées permettent à l'école et aux organismes de formation de s'adapter aux élèves, de respecter leurs rythmes de progression, les stades de leur développement, la manière spécifique dont chacun d'eux négocie les étapes délicates de leur adolescence. Plus particulièrement, il faudra accorder une attention spéciale à la charnière entre l'enseignement secondaire et l'enseignement primaire. Dans cet esprit, une organisation de l'enseignement en cycles, d'une durée supérieure à une année scolaire, est recommandée.

Si les structures de l'école doivent s'adapter aux élèves, elles doivent aussi être capables de mettre en relation et en négociation les aspirations des élèves avec les attentes - voire les contraintes - venant de diverses instances qui existent, indépendamment d'eux (instances familiales, sociales, économiques, etc.).

2.3 Des écoles cultivant la réussite

2.3.1 Des écoles performantes

Notre souci de démocratiser l'enseignement nous incite à repérer les caractéristiques des écoles performantes, afin de contribuer à augmenter l'efficacité de toutes les écoles. Cela ne sera réalisé que si les écoles s'inspirent de cette information, et disposent des moyens réels de la mettre en œuvre. Ajoutons qu'il ne s'agit pas, en définissant des critères d'écoles performantes, d'établir un classement, une hiérarchie entre les institutions, ni d'attiser les concurrences. Notre souhait est que toutes les écoles deviennent plus, et même les plus performantes, pour assurer à tous les élèves la meilleure formation que demandent nos valeurs démocratiques.

Des travaux ont été menés ces dernières années pour identifier les caractéristiques des écoles secondaires «performantes», qui favorisent effectivement la réussite des élèves qui les fréquentent²⁵.

Par «école performante», on désigne «des établissements où les élèves, quels que soient leur origine et leur niveau de départ, atteignent un niveau de rendement supérieur à celui observé, en moyenne, dans les écoles recrutant une population comparable».

²⁵ D. LAFONTAINE, A. GRISAY - «Pour un parcours scolaire sans ratés - Réduire l'échec en début de secondaire que suggère la recherche ?» Université de Liège, 1988.

A. GRISAY - « Pour un parcours scolaire sans ratés - Du mythe de la «bonne école» à la réalité (fuyante) de l'école efficace». Notes de recherche sur les performances des établissements scolaires. Université de Liège, 1988.

A. GRISAY - «Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième» Les dossiers Education et Formations n°32, Ministère de l'Éducation nationale (France) et Université de Liège, 1993.

A. GRISAY - «Hétérogénéité des classes et équité éducative» Revue «ENJEUX», 1994.

Il s'agit essentiellement de :

- une direction énergique, donnant la priorité aux aspects pédagogiques. Nous reviendrons sur cet aspect plus loin, lorsque nous détaillerons le rôle des chefs d'établissement;
- la cohérence des objectifs.

Le projet éducatif de l'école doit être clair et cohérent. Cela signifie que les valeurs qui le sous-tendent sont partagées, que tous les partenaires visent la réussite des élèves.

Pour y parvenir, il faut que puissent être régulés les conflits, les divergences qui peuvent apparaître entre les membres de la communauté éducative.

Il est aussi nécessaire que les équipes éducatives soient stables, de manière à poursuivre des projets d'une certaine durée.

Elles doivent être soutenues au mieux par les autorités extérieures à l'école, être reconnues par elles dans leurs actions, leurs innovations, leurs expériences.

Elles doivent enfin disposer d'une réelle autonomie, leur assurant la marge de manœuvre nécessaire pour adapter les directives venues d'en haut à la situation particulière de l'école, et leur permettant de développer leurs propres solutions aux problèmes rencontrés;

- des exigences fermes sur les apprentissages de base.

Il importe que les programmes soient effectivement respectés, et que les socles de compétences soient intégralement édifiés. Lorsque les exigences et les objectifs sont imprécis, flous, non respectés, tous les élèves, même les meilleurs, sont pénalisés, et l'on observe des lacunes parfois importantes dans les apprentissages;

- une évaluation régulière des progrès des élèves, utilisée pour réguler l'enseignement.

C'est le principe même de l'évaluation formative. Continue, elle est constitutive de l'apprentissage et participe fondamentalement de toute pédagogie visant à la réussite des tous les élèves. Elle associe aussi les élèves, de façon étroite, à la gestion de leurs apprentissages, à la remédiation de leurs difficultés. Elle porte en implicite que tous les élèves peuvent accéder à une maîtrise adéquate, ce qui favorise aussi leur réussite.

- l'existence d'un climat scolaire positif.

Ce point concerne notamment l'existence d'une culture d'établissement, d'une identité, d'un ensemble de valeurs partagées et encouragées par les divers partenaires. Elles se manifestent par des rites qui expriment de manière symbolique la réussite, mais aussi le sentiment d'appartenance. C'est aussi à travers son projet que l'école peut concrétiser son identité, et développer le sentiment d'appartenance de ses membres. Comme le montrent en outre les résultats de la radioscopie²⁶, le partage de certaines valeurs et la conduite de projets communs peuvent être un moyen de lutte efficace contre les malaises ressentis souvent par les élèves et les enseignants. A cet égard, les tensions devront être reconnues et traitées, sans jamais procéder à l'escamotage des conflits.

Dans cet aspect, un élément déterminant concerne les attentes des membres du personnel de l'école vis-à-vis des élèves. Les enseignants des écoles performantes témoignent de leur confiance dans les capacités des élèves. Ils s'attendent à leur réussite, la considèrent normale. Cette confiance en la réussite probable des élèves est partagée par les parents et par les élèves eux-mêmes.

Le climat scolaire positif suppose aussi que l'institution scolaire essaie, dans la mesure du possible, de s'appuyer sur un réseau social de relations et d'institutions extérieures qui la relie à l'ensemble de la société civile.

Dans une école performante, les enseignants formulent des attentes fortes et positives à l'égard de l'ensemble des élèves. Ils manifestent, par des jugements et par des comportements, qu'ils en attendent un degré certain de maîtrise; ils se montrent

²⁶ «Radioscopie de l'enseignement en Communauté française de Belgique» - Rapport thématique - 31 mars 1992.

convaincus que chacun peut et doit atteindre ce niveau de performance et se sentent responsables d'y amener leurs élèves.

Dans cet esprit, l'évaluation est soigneusement et régulièrement réalisée, et ses résultats permettent de réguler les pratiques pédagogiques.

Dans ces écoles, le pessimisme, le fatalisme et la résignation n'ont pas cours : «il y a toujours quelque chose à faire !»;

- une bonne gestion du temps.

Dans les écoles performantes, le temps disponible, pour les élèves et pour les enseignants, est utilisé pour l'instruction de manière complète et efficace.

Le temps des élèves : dans les écoles performantes, les «temps morts» sont réduits, et l'élève moyen travaille pendant 70 à 90 % du temps consacré aux cours. Dans une école non performante, le temps moyen d'implication peut descendre à 10 % de ce temps.

Le taux d'absentéisme des élèves, les perturbations liées à la discipline sont réduits dans les établissements performants. Ceux-ci gèrent aussi mieux que les autres le travail à domicile : il est régulièrement imposé, mais il est généralement de courte durée. Et les travaux sont soigneusement contrôlés et exploités.

Le temps des enseignants : dans les écoles performantes, on ne fait pas perdre leur temps aux enseignants en tâches administratives fastidieuses et souvent inutiles. Au contraire, des règlements clairs et une administration efficace permettent de dégager du temps pour les apprentissages et le travail pédagogique. De plus, dans les établissements performants, on est attentif à ménager dans l'horaire des temps de concertation pour que les enseignants puissent collaborer, partager leurs expériences, résoudre en commun certains problèmes, élaborer ensemble des projets collégiaux, etc.

- une discipline et un climat de sécurité propices au travail

Cela ne signifie pas que, dans ces écoles règne une discipline très rigide : ce sont des écoles où enseignants et élèves se sentent bien, connaissent un certain confort physique et psychologique. La discipline souple permet à chacun de vivre de manière harmonieuse. On y trouve une certaine permissivité dans les conditions de vie. Les élèves peuvent y exercer des responsabilités et sont encouragés à le faire.

- de la transparence, grâce à des règlements clairs et cohérents, à une certaine efficacité administrative.

Il faut que les élèves et leurs parents connaissent le règlement d'ordre intérieur de l'école, et qu'ils le trouvent explicite.

Ils doivent aussi s'adapter au style, à la personnalité de chaque enseignant, à condition de repérer les règles, souvent implicites, et les exigences, généralement imprécises auxquelles ils doivent satisfaire. On verra plus loin comment améliorer la communication entre élèves et enseignants, en cette matière (point 3.).

- une forte implication des acteurs.

Une école est d'autant plus performante que le chef d'établissement, les enseignants les élèves et les parents s'y impliquent fortement.

2.3.2 Des écoles équitables²⁷

Un établissement performant accroît la réussite de tous les élèves qui y sont inscrits. Il sera en outre équitable s'il combine la progression de tous les élèves à la réduction de l'écart qui sépare les «faibles» et les «forts».

A cet égard, on a montré que ce qui constitue un vrai frein, pour les élèves faibles comme pour les élèves forts, c'est la hâte à avancer sans que les bases de l'apprentissage aient été suffisamment

²⁷ A. GRISAY - «Hétérogénéité des classes et équité éducative» Revue «ENJEUX», 1994.

assurées. Ce mode de fonctionnement pénalise certes les plus démunis, mais il est aussi préjudiciable pour les élèves moyens et pour les élèves forts. Dans ce sens, il constitue un réel nivellement par le bas.

Au demeurant, des études montrent, de manière convergente, que performance et équité vont souvent de pair: les établissements performants sont aussi ceux qui parviennent à faire progresser de manière significative les élèves les plus faibles de leur population.

Il apparaît aussi qu'en consacrant une partie importante du temps, de l'énergie et des moyens à faire progresser les élèves les plus faibles, on ne freine pas du tout la progression des plus doués.

A cet égard, il faut se montrer critique à l'encontre des démarches visant à gérer (hétérogénéité des populations d'élèves en enfermant les plus faibles dans un système de références estimé conforme à leurs besoins ou à leurs aptitudes : nous pensons aux classes de niveaux, à la pratique du redoublement à grande échelle ou à la différenciation des objectifs en étant moins ambitieux pour certains. Dans les faits, ces stratégies traduisent une forme de démission. Au lieu d'aider les élèves à combler la distance qui les sépare du reste du groupe, on les convainc qu'ils n'y arriveront pas, et on leur propose des objectifs plus modestes. Au contraire, il importe de maintenir pour tous l'intégralité des objectifs, à un niveau d'exigence élevé, mais d'offrir aux élèves des possibilités spécifiques de les poursuivre, en distinguant les itinéraires, et en mettant à la disposition de ceux qui en ont besoin des moyens supplémentaires (discriminations positives).

2.4 Des acteurs acquis à l'école de la réussite

2.4.1 Une philosophie

Pour que l'enseignement secondaire puisse atteindre les objectifs qui lui sont assignés, il doit être assuré ou accompagné par des acteurs (chefs d'établissement, enseignants, formateurs, responsables P.M.S., parents, membres de la société éducative, ...) qui en partagent le projet, qui sont acquis aux valeurs qui le sous-tendent.

Or, nombre d'entre eux sont foncièrement persuadés que tous les enfants ne sont pas capables de réussir un parcours scolaire, que l'échec d'une partie non négligeable des élèves est chose normale, et que le redoublement est une mesure pédagogique efficace qui, dans beaucoup de cas, peut sauver un élève en difficulté. Ce sont là des idées reçues, auxquelles on peut opposer les éléments suivants :

- il est clairement établi que des pédagogies différenciées conduisent à la réussite de la presque totalité des enfants d'une classe (hors handicap majeur les faisant relever de l'enseignement spécialisé), à condition qu'elles soient appliquées par des enseignants qui en reconnaissent la pertinence, qui soient formés à les conduire et qui disposent des moyens de les mettre en œuvre.
- il est acquis aussi que l'apprentissage est un processus lent, qui doit mûrir, qui se fait à des rythmes variables selon les enfants, qui nécessite un suivi régulier et un accompagnement spécifique. Dans cet esprit, l'évaluation formative des résultats est utilisée pour revenir sur ce qui n'a pas été acquis, pour rectifier une mauvaise compréhension, pour approfondir un aspect négligé, en associant les élèves à leur apprentissage.

2.4.2 Attentes à l'égard des membres du personnel (chefs d'établissement formateurs, responsables P.M.S.) des écoles secondaires et des organismes de formation

- Le chef d'établissement doit promouvoir des valeurs qui inspirent et alimentent les objectifs.

Le chef d'établissement doit être le premier garant du projet éducatif, des projets pédagogiques de l'école. Il doit particulièrement veiller à l'existence du sens de la dignité : les élèves, comme tous les membres de l'institution, doivent être respectés en tant que personnes. Aussi, l'école, l'organisme de formation seront des lieux régis par des règles claires : les élèves seront informés de ce qu'ils doivent faire, et de ce qu'ils ne peuvent pas faire, pour réussir.

Le chef d'établissement sera plus particulièrement attentif à ce qu'il n'y ait pas de ruptures dans les normes, lors du passage d'une année à l'autre, d'un cycle à l'autre, et aussi à l'opacité des règles. Il doit donc assurer la continuité et l'explicitation des règles. Le règlement d'ordre intérieur doit être connu et vivant : il doit fixer les devoirs des élèves mais aussi ceux de tous les acteurs de l'établissement, garantissant ainsi les droits et les devoirs de chacun. Il sera systématiquement communiqué aux élèves et à leurs parents.

- Le chef d'établissement doit être un acteur dans la réussite de tous les élèves
Par des comportements, des attitudes actives, il peut jouer un rôle essentiel dans la promotion d'une école de la réussite, en incitant tous les enseignants, les formateurs, à se sentir personnellement responsables de la réussite des élèves.

Dans ce contexte, il sera particulièrement attentif à :

- la cohérence des objectifs et des pratiques, des objectifs et de l'évaluation;
- la philosophie, les procédures et les outils d'évaluation;
- l'analyse de l'échec scolaire dans l'établissement;
- le respect des programmes dans leur esprit, la réussite de l'édification des socles de compétences;
- l'équité avec laquelle sont traités les élèves plus forts, les élèves plus faibles;

Pour exercer cette importante mission politique, humaine et pédagogique, un chef d'établissement devrait nécessairement être assisté dans la gestion des tâches administratives qui occupent actuellement une grande part de son temps.

Une démultiplication de la fonction de chef d'établissement serait à envisager dans le cadre d'un redéploiement des ressources humaines dans l'enseignement. Un réajustement des catégories d'emplois (par exemple, par la création de fonctions de cadres intermédiaires) permettrait d'assurer des fonctions utiles, nécessaires à un enseignement de qualité, qui augmenterait la mobilité de la carrière des agents, et pourrait revaloriser leur statut.

Pour remplir valablement cette mission, les chefs d'établissement devraient indiscutablement bénéficier d'une formation qui mette surtout l'accent sur leur rôle de gestionnaire de la pédagogie et des ressources humaines.

- Le chef d'établissement doit assurer la continuité et l'innovation.
La continuité et le changement sont l'une et l'autre indispensables à l'efficacité d'un établissement scolaire²⁸. Le chef d'établissement est confronté en permanence à des situations qui l'obligent à choisir entre ces deux pôles, tous deux nécessaires et

²⁸ M. GARANT - «La gestion d'établissements scolaires : logiques d'action - Enquête sur l'enseignement secondaire en Belgique francophone» Dissertation doctorale en psychologie, UCL, 1990-1991.

potentiellement conflictuels. C'est là que réside la marge de liberté qui lui permet d'orienter son action.

Pour conduire une telle gestion stratégique de leur établissement, pour ne pas sacrifier l'innovation au profit de la continuité, les directeurs doivent être formés de façon spécifique. Il convient notamment de développer leur capacité d'analyser l'organisation éducative, et de la gérer efficacement, dans les domaines administratifs, pédagogique (gestion des projets pédagogiques), psychosociologique (gestion des équipes), et de marketing (gestion de l'image de l'établissement).

Une proposition précise de formation pour chefs d'établissement consiste à l'axer sur cinq domaines :

1. Analyse des contextes organisationnels et institutionnels de l'établissement
2. Mise en place et gestion de projets d'établissements, de management participatif et partenarial.
3. Maîtrise de techniques de communication, de négociation, de prise de décision, de gestion d'équipes.
4. Gestion administrative et budgétaire en termes stratégiques.
5. Gestion des cultures institutionnelles, des cultures d'acteurs, en perspectives interculturelles.

On peut aussi se référer aux formations au changement pratiquées au Québec²⁹.

- Les enseignants seront capables de conduire un enseignement de la réussite
Il ne suffit pas d'être acquis à l'idée qu'un enseignement différencié est souhaitable et possible pour l'ensemble des élèves. Encore faut-il avoir appris à le pratiquer en classe, avec ses élèves, et disposer des moyens techniques et de l'organisation nécessaires à sa mise en œuvre.

Cela signifie que la formation initiale et la formation continuée des enseignants doit les former à ces pédagogies³⁰.

Dans l'enseignement différencié, il faut assurer une certaine individualisation de l'enseignement. L'enseignant est notamment amené à s'occuper plus particulièrement des élèves qui connaissent des difficultés, sans pour autant négliger le reste du groupe. La gestion de la classe est plus difficile à réaliser que dans un enseignement frontal. Pour y parvenir, l'enseignant doit avoir acquis la capacité de prendre en charge des groupes d'élèves dans ces situations, et doit pouvoir disposer d'un matériel diversifié, lui permettant de faire face à des situations très variables (fichiers individuels, exercices autocorrectifs, cours programmés, centres d'information et de documentation, etc.).

On recommande donc, en phase de démarrage, d'assurer une aide concrète à l'enseignant, tant en ce qui concerne les modifications d'organisation de la classe qu'en matière de matériel pédagogique.

- Les enseignants axeront la formation sur le réel
La reconnaissance de l'importance que revêt tout autant la pratique que la théorie s'affirmera dans les démarches pédagogiques³¹. Il s'agit de placer les élèves dans une situation problème où, grâce aux matériaux et aux consignes qui leur sont fournis, ils mettent en œuvre des compétences et des capacités qu'ils possèdent déjà pour en acquérir de nouvelles.

²⁹ M. FOSSET - «Former à la gestion d'établissement scolaire : un savoir-faire québécois* - CONVERGENCES, n°13, octobre 1993.

³⁰ Un document concernant la formation des enseignants est en voie d'élaboration par le Conseil de l'Éducation et de la Formation.

³¹ P. MEIRIEU - «Apprendre ...oui, mais comment ?» - ESF, 1990.

Il ne faut pas tout enseigner en recourant à des situations problèmes, mais mettre en place des dispositifs de ce type en misant sur leur effet de contagion. Les élèves s'approprient d'autant mieux les savoirs qu'ils seront capables de les comprendre comme «outils pour résoudre des problèmes».

La relation avec le réel prendra une dimension particulière dans les filières associées à l'acquisition d'une employabilité à caractère professionnel. Il s'agira alors de favoriser des dispositifs garantissant aux élèves des contacts opérants, réguliers et prolongés avec les situations de la vie de travail, allant des visites aux stages et à l'alternance. Pour y parvenir, il faudra que les enseignants établissent des relations approfondies avec des responsables du monde économique, négocient avec eux des collaborations.

- Les enseignants seront davantage amenés à des pratiques interdisciplinaires. La volonté de substituer à «l'enseignant transmetteur d'informations» l'enseignant «facilitateur d'apprentissage», la décision de viser plus l'acquisition de compétences que de connaissances, remettent nécessairement en question, pour les enseignants du secondaire, l'équilibre entre leur pratique disciplinaire et leur ouverture aux autres disciplines.

On reconnaît aux AESS une solide formation scientifique, qui les rend capables de mettre leur discipline en relation avec les autres. Ils en ont la compétence : la formation d'un licencié ne se limite jamais en effet à la seule discipline dont il aura le titre; elle est au contraire très largement articulée à d'autres matières systématiquement approfondies au cours de ses quatre années d'études. Les programmes des études universitaires en font foi. Cependant, la réglementation sur les titres et les fonctions tend souvent à cantonner l'AESS dans l'enseignement de sa seule spécialité.

D'autre part, les AESI, par leur formation plus polyvalente, axée sur deux ou trois disciplines, sont reconnus aptes à enseigner plusieurs matières. Toutefois, leur formation scientifique, plus légère, ne les rend pas toujours capables de réaliser cette polyvalence avec rigueur.

Les AESI comme les AESS disposent donc d'un savoir «de base» qui leur permet, s'ils l'assortissent progressivement d'une formation continuée pertinente, d'assurer valablement l'enseignement de plusieurs disciplines apparentées, au niveau d'enseignement qui nous intéresse. Ce faisant, ils éviteront le piège de l'enfermement disciplinaire, principal obstacle à la réalisation d'une formation décloisonnée, construite sur la résolution de problèmes, l'intégration théorie pratique et le traitement du réel, nécessairement interdisciplinaire.

Dans cet esprit, des coopérations profondes devront être développées entre professeurs de «cours généraux» et professeurs techniciens qui accompagnent l'acquisition d'une employabilité par les élèves. Les premiers, dans le développement de leur enseignement, ne devront pas négliger la puissante motivation que constitue pour les élèves le choix d'orientation qu'ils ont posé. Les derniers devront faire apparaître aux yeux des élèves l'unité réelle de la formation, justifiant auprès d'eux l'intérêt de toutes les activités dont elle se compose.

- Les enseignants formeront les élèves aux méthodes de travail
Pour que les élèves puissent se situer en acteur de leur apprentissage, en producteurs de leur savoir, ils devront nécessairement être formés aux méthodes de travail.
Contenus et méthodes ne sont pas indépendants. En présentant les contenus, les enseignants devraient fournir aux élèves des indices qui en faciliteront le traitement, dans

ses exposés oraux, mais aussi dans les documents distribués (dans la mise en page, la structuration). Il en est de même pour les consignes de travail (lors des travaux à domicile, notamment) qui doivent préciser les démarches à mettre en œuvre. Des progrès tout à fait significatifs sont obtenus lorsqu'on amène les enseignants à améliorer la quantité et la qualité des indices fournis aux élèves.

En outre, les enseignants, de manière délibérée, doivent faire acquérir des compétences en cette matière, et rendre les élèves capables de prendre des notes et gérer leurs cahiers, planifier des travaux à domicile, apprendre à comprendre, mémoriser, extraire l'essentiel, résumer, synthétiser. Un effort particulier sera fait, à ce propos, dans les premières années de l'enseignement secondaire, notamment parce que les exigences d'autonomie s'élèvent à ce moment. Ces compétences seront d'ailleurs cultivées tout au long du secondaire, et progressivement affinées. Les enseignants seront attentifs à cet aspect de leur mission, auquel ils devront être formés.

- Les enseignants auront une bonne connaissance des élèves.
Le passage vers l'enseignement secondaire correspond pour les élèves à leur passage à l'adolescence. Cette période de la vie des jeunes est caractérisée par une série de bouleversements profonds, dans les domaines physique, cognitif, affectif, psychologique et social. Ces bouleversements, les enseignants doivent les identifier, les reconnaître et les prendre en considération.
Ils n'y parviendront que s'ils reçoivent, pendant leur formation initiale, une réelle information sur ces questions, abordant notamment les modes et les stades de développement, la nature des habiletés intellectuelles progressivement acquises, le travail psychologique et moral effectué par les jeunes pour acquérir leur identité et leur personnalité, le tout dans le contexte de notre société.
Dans la même perspective, il est nécessaire également que les enseignants connaissent les principaux éléments de la culture des jeunes, afin de les comprendre et d'établir des relations positives avec eux.
Enfin, pour comprendre les jeunes et le rôle de l'école, les enseignants doivent avoir aussi été, à un moment de leur formation, initiés à l'analyse de la société.
- Les enseignants installeront une communication de qualité avec les élèves.
Chaque classe, chaque enseignant possède un système de règles propres, dans la gestion de l'organisation et des pratiques d'apprentissage. Elles concernent notamment la conduite, la discipline, la communication entre élèves et avec l'enseignant, mais aussi des aspects liés à l'enseignement objectifs poursuivis, niveau d'exigence, degré de performance acceptable...

Le plus souvent, ces règles sont caractérisées par une réelle opacité. Ainsi, les feedbacks fournis par l'enseignant sont souvent imprécis voire contradictoires; les tâches demandées, les consignes sont floues. Les interrogations corrigées ne sont pas systématiquement restituées aux élèves. La difficulté qu'éprouvent les élèves à cerner les exigences des enseignants, des formateurs, est bien compréhensible. Pour atteindre une transparence qui permette la compréhension entre enseignants et élèves, entre formateurs et apprenants, il peut être utile de veiller, entre autres, à :

- annoncer aux élèves, de préférence par écrit, le contenu de la leçon, du cours, et ses objectifs;
- définir le niveau d'exigence ou de performance attendu;
- fournir des consignes claires et compréhensibles; au besoin, fragmenter en plusieurs étapes ce qui est demandé;

- fournir des feedback précis, explicatifs et très rapprochés, si possible, du moment où le travail a été réalisé;
- expliquer les critères de réussite en vigueur.

Cela implique que l'enseignant, le formateur, ait lui-même clarifié son propre système de règles et qu'il ait défini les objectifs qu'il poursuit, la nature de ses exigences, les efforts, démarches, concessions et compromis qu'il est prêt à consentir pour y parvenir.

Au delà des techniques, cela fait référence à toute la culture professionnelle de l'enseignant, son insertion institutionnelle, ses théories implicites relatives à l'apprentissage.

- Les CPMS collaboreront avec les enseignants.

Les membres des CPMS doivent, avec l'école, promouvoir et faciliter la réussite des élèves, en aidant les enseignants à résoudre les difficultés scolaires et les problèmes qu'ils rencontrent. Ils seront particulièrement attentifs à ce qu'on ne renvoie pas à l'extérieur de l'école la résolution des problèmes qu'il appartient à l'école de traiter.

Il leur revient aussi d'aider les jeunes à poser leurs choix d'orientation, à élaborer progressivement un projet personnel de poursuite d'études et/ou d'acquisition d'une employabilité. Ce travail se fera en coordination avec les enseignants et avec les parents (ce point sera développé plus loin). Pour pouvoir le mener à bien, les agents des CPMS devront en permanence bénéficier d'une formation spécifique qui leur permette de bien connaître l'ensemble des possibilités de formations existantes, dans l'enseignement et dans d'autres créneaux. Ils devront en outre établir des contacts suivis avec les responsables de ces diverses filières.

2.4.3 Attentes à l'égard parents partenaires naturels de l'école

Pour favoriser leur réussite scolaire, les parents doivent offrir à leurs enfants un cadre structurant. Ils doivent éduquer au respect des règles, au goût de l'effort. Ils ont le devoir d'insister sur l'obligation scolaire et sur le respect de celle-ci.

Les parents ne sont pas toujours conscients du rôle qu'ils ont à jouer ni des attentes de l'école à leur égard. Il est nécessaire, dès lors, de les informer et de les former.

Notamment, en ce qui concerne la philosophie et les modalités de l'école de la réussite, les parents doivent être correctement informés par les responsables politiques (Ministre, Pouvoirs organisateurs), par l'école que fréquentent leurs enfants, et par les membres de l'Association des Parents de l'établissement (éclairés par leur Fédération d'Associations de parents). Plus particulièrement, il s'agira de leur décrire les objectifs poursuivis, et les rôles que l'on attend qu'ils exercent.

En outre, en relation avec ce qui a été développé plus haut à propos de la transparence des règlements, il serait utile que l'école s'engage, vis-à-vis des parents, à fournir régulièrement des indications utiles et compréhensibles, leur permettant de suivre l'évolution des apprentissages des enfants, et de s'y associer très concrètement.

Améliorer l'intégration des familles dans le processus éducatif garantirait une vraie continuité entre l'école et la famille. Si, dans certaines classes sociales, la relation peut se penser entre l'école et les parents, dans d'autres, la médiation du milieu social et de ses représentants est importante.

Plus particulièrement, dans les situations interculturelles, où les enfants sont constamment confrontés à deux modèles de socialisation distincts, une continuité éducative entre les milieux de vie de l'enfant est nécessaire. Pour leur assurer une meilleure insertion sociale et scolaire, il

importe d'améliorer la collaboration entre les partenaires de ces milieux. Cela correspond à un des objectifs fixés par la Commission nationale ZEP, dont l'évaluation a fait ressortir toute la pertinence³². On y montre que, pour que famille, école et milieu social collaborent, il convient de promouvoir entre elles des relations coopératives. Or, on constate souvent que les enseignants, tout en souhaitant que les parents et le milieu social fassent confiance à l'école, résistent à leur implication dans celle-ci. S'ils soutiennent les activités qui visent à informer les parents sur l'école, ils ne cherchent pas eux-mêmes à mieux connaître les familles et le milieu de leurs élèves. Et ils attribuent au milieu familial la principale responsabilité dans l'échec des enfants. Les parents des ZEP, quant à eux, attendent que l'école prenne en charge la scolarité des enfants, qu'elle assure un rôle fonctionnel dans l'apprentissage. Ces parents ne souhaitent généralement pas intervenir activement dans les études, mais ils considèrent que l'échec est imputable à l'enfant lui-même et/ou au professeur.

Les conceptions apparaissent bien dissymétriques. Or, l'amélioration des relations entre famille et école ne pourront être atteintes si l'on se contente uniquement d'augmenter la capacité d'écoute et de compréhension d'un seul des deux partenaires.

Il apparaît donc indispensable que, dans chaque établissement, soit organisée sans réticence une coopération structurée entre les parents, les enseignants, les chefs d'établissement et les responsables ou délégués du pouvoir organisateur. Plus particulièrement, les pouvoirs organisateurs doivent s'engager à favoriser le dialogue, la circulation d'informations dans des termes accessibles aux parents, et la collaboration entre eux et les associations de parents, dont ils favoriseront la création. Il leur appartient en outre de mettre sur pied, dans chaque école, un organe de participation associant tous les acteurs de l'école : élèves, parents, enseignants, chefs d'établissements, délégués du pouvoir organisateur, etc. Ils veilleront aussi à ce que cet organe de participation fonctionne effectivement et démocratiquement.

2.4.4 Attentes vis-à-vis des partenaires extérieurs à l'école

- Des agents complémentaires.

Dans son rapport³³, la Commission des Rythmes Scolaires recommandait d'offrir aux élèves la possibilité de «pratiquer, pendant le temps scolaire, des activités culturelles, artistiques, corporelles, sociales et d'expression, sous toutes ses formes (...). Celles-ci pourraient être animées par d'autres éducateurs que des enseignants (des artistes, des sportifs, des «acteurs sociaux», ...)».

Cette suggestion a été concrétisée dans l'expérience des ZEP, où des agents spécifiques ont été attribués aux écoles. Ils devaient poursuivre des objectifs centrés sur l'élève (son épanouissement, la lutte contre l'échec scolaire, lui donner le goût de la lecture) et des objectifs relationnels (améliorer le contact entre les différents partenaires).

Des collaborations effectives et profondes ont été observées entre les agents ZEP et les enseignants. Elles sont le plus souvent liées au fait que l'agent ZEP parvenait à affirmer une identité professionnelle, rendant possible la délimitation des territoires de chacun, distincts et complémentaires, et à donner des preuves de sa compétence et de sa conscience professionnelles.

En outre, pour que des projets communs aboutissent, il faut absolument créer, avec toutes les personnes concernées, une concertation basée sur le dialogue et la compréhension mutuelle. «Si le projet ZEP induit rare collaboration entre professionnels

³² «Évaluation des premières Zones d'Éducation Prioritaire en Communauté française. Recherche interuniversitaire (ULB, ULG, UCL, UMH) - 30 avril 1993.

³³ Commission des Rythmes scolaires - Rapport déposé le 4 octobre 1991

d'autres horizons, il faut donner à ces personnes des moyens de collaborer en se rencontrant. Les enseignants devraient se libérer des moments pour participer à des activités ou à des réunions de partenariat. Ce n'est pas avec des temps de midi que l'on construit un projet commun entre enseignants et animateurs. Ils doivent donc adapter leur organisation aux nécessités du fonctionnement en partenariat».

- Les entreprises.

Dans les années et les trajectoires formatives où l'objectif lié à l'acquisition d'une employabilité est prédominant, des contacts et des collaborations doivent nécessairement être établis avec le monde des entreprises. Ces coopérations prennent une forme tout à fait précise lorsqu'on a recours à des formations en alternance.

Dans ce cas, les systèmes de formation (que ce soit l'école ou d'autres organismes, comme la formation des Classes Moyennes, etc.) doivent établir des relations suivies avec les associations professionnelles et interprofessionnelles, de manière à assurer l'adéquation la plus souhaitable des contenus de formation avec les réalités des entreprises, en perpétuelle évolution. Il a d'ailleurs été précisé, dans la première partie de ce texte, que les seuils d'employabilité devaient être décidés par l'ensemble des acteurs concernés, notamment ceux de l'enseignement.

Il importe d'insister à nouveau sur l'absolue nécessité d'amener les enseignants et les responsables du monde économique à établir entre eux des relations profondes, sans pour cela subordonner les premiers aux seconds. Tous les partenaires doivent, pour collaborer, reconnaître explicitement la complémentarité de leur action formative et éducative. Plus particulièrement, il serait souhaitable que les enseignants fréquentent régulièrement les acteurs du terrain, de manière à profiter de leur connaissance des mécanismes socioprofessionnels dont ils n'ont parfois qu'une approche théorique.

De même, il serait utile de prévoir, dans le cadre de la formation continuée des enseignants, des séquences assurées par des personnes ressources issues du monde socioéconomique. On pourrait même envisager l'intervention d'enseignants dont les prestations s'effectueraient partiellement à l'école ou dans un système de formation, et partiellement en entreprise : on économiserait ainsi le recyclage/remise à niveau du technicien, qui resterait en contact constant avec la réalité du monde professionnel.

2.4.5 Les acteurs doivent acquérir une culture de la concertation

Dans la mise en œuvre des cycles de formation, dans la réalisation d'un enseignement interdisciplinaire, dans le traitement de situations problèmes comme dans la conduite de projets, les enseignants, les responsables, et tous les partenaires de l'école et de la formation doivent travailler en concertation. Cet aspect était souligné aussi dans la Radioscopie. On y souhaitait que les prises de décisions soient plus collégiales, ce qui implique des formes de gestion qui obligent à la concertation, à la consultation, à la négociation, à l'expertise. L'introduction d'une gestion démocratique nécessite la participation de tous les acteurs.

Pour les enseignants, cette concertation concerne nécessairement la conception, l'élaboration, la réalisation, l'évaluation et les réajustements de leur enseignement. Elle impliquera également les membres des Centres Psycho-médico-sociaux, qui auront notamment un rôle important à jouer dans l'accompagnement des choix d'orientation que poseront les élèves pendant leurs études secondaires.

Elle devrait s'étendre aussi aux «partenaires naturels» de l'école et de la formation que sont les parents d'élèves, afin d'harmoniser au mieux leur action éducative avec celle de la famille. Elle concernera encore à tous ceux qui, à l'extérieur de l'école et de la formation, contribueront à les équilibrer en intervenant dans les domaines culturels, sportif, artistique, social, etc. Elle associera enfin tous les acteurs du monde économique, au sens large, qui prendront part à la formation des jeunes à une employabilité professionnelle.

Tous ces intervenants ne deviendront partenaires qu'à la condition que s'installe entre eux une concertation réelle. Il n'est pas souhaitable, en effet, que ces intervenants se mettent au service de l'école ou de la formation, mais plutôt qu'ils s'inscrivent dans des projets coopératifs avec elles.

Le rôle du chef d'établissement, comme celui des enseignants, sera déterminant en cette matière. Pour réussir cette concertation, ils devront développer une vraie culture de la concertation, faite de valeurs, d'engagement, de négociations et de compétences.

Pour y parvenir, ils devraient d'abord être acquis à l'intérêt, à la nécessité d'une telle concertation. Mais ils devraient aussi avoir été formés à la pratique du travail de groupe, à la communication, à la participation. En outre, ils devraient bénéficier de conditions matérielles permettant de la réaliser (temps, lieux).

Remarque

La question de la relation entre les objectifs et les moyens a été traitée par le Conseil dans le texte «Avis sur les priorités en matière d'économies budgétaires et d'investissements dans l'enseignement» (LP-CEF-BUD-94.5) du 28 janvier 1994.