



Arxiu històric FUNDACIÓ JAUME BOFILL

I Simposi sobre l'escola a la nova Europa

Societat Catalana de Pedagogia

NOVEMBRE 1992

FUNDACIÓ
Fundació
JAUME
Jaume
BOFILL
Bofill

PROGRAMA

Dimecres, 18 de novembre

A 2/4 de vuit de la tarda

Obertura del CURS-SIMPOSI pel senyor Jordi Galí i Herrera, President de la Societat Catalana de Pedagogia.

Conferència a càrrec del senyor Gabriel Fragnière, Assessor Consultant del Centre "Treball i Societat" a Maastricht, sobre: L'educació del futur: continguts i polítiques per Europa.

Col·loqui.

Dijous, 19 de novembre

A 2/4 de vuit de la tarda

Conferència a càrrec del senyor Raymond Jourdan, Director de l'Escola Clapèrede de Ginebra i President de la Federació d'Escoles Helvètiques, sobre: Les institucions escolars i els educadors.

Col·loqui.

Organitza:
Societat Catalana de Pedagogia
Filial de l'Institut d'Estudis Catalans
Secció de Filosofia i Ciències Socials

Dies:
18, 19, 20 i 21 de novembre de 1992.

Lloc:
Sala "Puig i Cadafalch" de l'Institut d'Estudis
Catalans.

Hores:
Dies 18, 19 i 20 a 2/4 de vuit
Dia 21 a les 10 del matí.

Llengua oficial:
Català.
Hi haurà traducció simultània.

INFORMACIÓ I INSCRIPCIONS

1) Institut d'Estudis Catalans
Carrer del Carme, 47
08001 Barcelona
Telèfon: 318 55 16
Fax: 412 29 94

2) Telèfon: 209 89 84
Fax: 209 89 84

Juncosa i Jordi Porta de la “Fundació
Jaume Bofill”.

Actuarà de moderador el senyor Jordi
Galí, President de la Societat Catalana
de Pedagogia.

Col·loqui.

Conclusions del CURS-SIMPOSI.

*La Societat Catalana de Pedagogia davant el repte
clau de la incidència de l'escola en la societat ac-
tual catalana i europea, vol contribuir amb aquest
CURS-SIMPOSI –reunint experts europeus i del
nostre país- a un millor nivell i concepte d'escola.*

Divendres, 20 de novembre

A 2/4 de vuit de la tarda

Conferència a càrrec del senyor Ramon Juncosa, Llicenciat en Filosofia i Lletres, soci cofundador de la Societat Catalana de Pedagogia i Director General de Coordinació del Departament de la Presidència de la Generalitat de Catalunya, sobre: L'escola de Catalunya en el context de la nova Europa.

Col·loqui.

Cloenda pel Honorable senyor Josep Laporte, Conseller d'Ensenyament, en representació del President de la Generalitat de Catalunya.

Dissabte, 21 de novembre

A les 10 del matí

Taula rodona sobre: Les problemàtiques a la nova escola europea. Amb la participació dels senyors: Gabriel Fragnière, Raymond Jourdan, Ramon



Amb el suport de la Comissió Interdepartamental de Recerca i Innovació Tecnològica (CIRIT) de la Generalitat de Catalunya
Comte d'Urgell, 240, 7è • 08036 Barcelona



Amb la col·laboració de la Conselleria d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya
Diagonal, 682 • 08034 Barcelona

Amb la col·laboració de la Fundació "Jaume Bofill"
Provença, 324 • 08037 Barcelona



Institut d'Estudis Catalans
Carrer del Carme, 47 • 08001 Barcelona

PROJET PEDAGOGIQUE

"PROJET EDUCATIF"

775

"Les organisations intellectuelles ont une mobilité, qui n'est pas uniforme. Ni dans sa vitesse, ni dans ses rythmes, ni dans son amplitude, ni dans ses configurations de glissement ou de rupture." (J. Schlanger).

Un projet qui ne recourt pas d'emblée à la liturgie, aux dogmes consacrés de la pédagogie mais emprunte l'essentiel de sa démarche à d'autres aires, à d'autres espaces de la pensée.

Des textes unis par un goût de la recherche d'où naissent des rapprochements perspicaces, des découvertes singulières, des correspondances insolites, déroutantes et, pourquoi pas, aventureuses...

Ouverture de nouveaux espaces théoriques au sein desquels s'inscrivent oppositions, confrontations, accords qui, quels qu'ils soient, modifient le tracé de frontières toujours provisoires.

Transferts d'un domaine de la pensée à un autre, écarts, détours qui mettent l'accent sur les permanences aussi bien que sur les évolutions.

Certes, ensemble de valeurs, tout projet pédagogique se définit comme un projet culturel, mais il emprunte aussi à la vie sa complexité et n'échappe pas aux ambiguïtés de la société dans laquelle il s'inscrit.

Si "le problème du monde moderne est d'initier à la complexité et non pas de simplifier le complexe" admettons que son corollaire soit alors cette harmonie, critère décisif, qualitatif, de tout ensemble fonctionnel.

LES INSTITUTIONS SCOLAIRES ET LES EDUCATEURS

Depuis l'antiquité gréco-latine qui a vu la naissance de l'école au sens occidental du terme, l'institution scolaire aurait connu trois métamorphoses,, trois mutations remarquables.

- La première se serait produite au Moyen âge dans le cadre monastique avec l'exclusion des études profanes et la spécialisation de l'école dans la transmission des valeurs religieuses.
- La deuxième se serait produite à l'époque classique quand on a fait de l'école un instrument de socialisation de l'individu à travers la **discipline** dans le but de lui inculquer la civilité, la politesse, la conformité sociale.
- La troisième serait celle que nous vivons actuellement qui veut que les individus soient d'emblée adaptés à leurs fonctions en vertu d'une opération quasi magique qui est l'obtention du titre au sortir d'une école donnée *"l'école, écrit un sociologue français, R. Boudon, n'a pas seulement la fonction de fournir les compétences nécessaires aux sociétés; elle a aussi celle de sélectionner les individus et de les orienter vers les positions sociales existantes."*

L'introduction de ce principe de sélection modifie profondément le fonctionnement de l'école, c'est en effet sa signification même qui est touchée par la substitution d'un principe de profit au principe de l'étude et de l'intérêt pour l'étude. L'école devient un système pour accéder à la vie sociale et à ses avantages. Elle acquiert ainsi une finalité nouvelle, différente de la finalité qu'elle avait au départ : celle de former, d'enseigner.

Les métamorphoses, les mutations mises en évidence au début de cet exposé ne seraient-elles plutôt des dérives du système éducatif, cette perte de sens, de cette finalité : former, éduquer...

Dans notre "monde" éducatif, dans nos systèmes scolaires, former pour former au sens philosophique s'estompe au profit de former pour une insertion professionnelle à quelque niveau que ce soit. Cette **dérive** est encore accentuée par **l'assimilation** de plus en plus fréquente de l'institution scolaire à l'entreprise et le vocabulaire de l'économie pénètre - avec même un certain impérialisme - les milieux scolaires !

Nous aurons l'occasion de revenir sur ce parallèle entre le monde de l'économie et celui de l'éducation, mais insistons sur le fait que l'idée d'une éthique scolaire qui serait étayée sur une culture d'entreprise est à mon sens irrecevable : leurs finalités ne sont pas les mêmes et vouloir les confondre relève d'une interprétation, d'une assimilation tendancieuse; encore une fois l'une doit éduquer, l'autre a des objectifs de production, de rentabilité indispensables à sa survie; c'est donc dans sa propre tradition que l'école doit chercher le **renouvellement de ses valeurs**.

Dans l'optique de **l'avenir des institutions scolaires** qui est proposé à notre réflexion, ce pourrait bien être là la phrase capitale ce, d'autant que dans nos sociétés pluriformes, après les dominantes de la religion et les idéologies politiques, un consensus certain semble se faire autour du concept de la culture et qui mieux que l'institution scolaire peut en être le ferment ?

Dans la suite de cet exposé, après cette introduction placée sous le signe de deux "**trilogies**", j'aimerais m'attacher à décrire assez brièvement et aussi synthétiquement que possible les rapports entre

- l'école et la société
- l'école et le politique
- l'école et l'espace, le lieu
- l'école et ses structures
- l'école et le "projet"

L'ECOLE ET LA SOCIETE

Dans un livre qui eut son heure de célébrité "*Enseigner, c'est résister*", son auteur, Neil Postmann, décrit la fonction de l'école comme celle d'un thermostat, mécanisme qui règle des forces opposées. "*L'éducation aurait donc pour tâche de conserver la tradition quand le reste de l'environnement est en cours d'innovation. Sa tâche serait au contraire d'innover quand le reste de la société est figé dans la tradition. Il est donc indifférent que la société soit changeante ou statique. L'éducation a pour fonction de toujours offrir le contre-argument, l'autre côté du tableau. Elle donne priorité à l'équilibre.*"

Une opinion qui se rapproche de celle de Milner pour qui l'Ecole n'a qu'un devoir, celui de résister à l'opinion.

"Donner priorité à l'équilibre", "résister à l'opinion" n'est certes pas facile au sein d'une société qui éprouve quelque difficulté à formuler un mandat clair pour tout système d'enseignement; notre société pluraliste a de la peine à réaliser un consensus sur un corps cohérent et stable de normes; l'acceptation de ses divergences accuse encore les incertitudes de cette société qui voit ses valeurs de référence brouillées et ses systèmes symboliques éclatés.

A un niveau moindre notre société consomme de "l'école" comme du supermarché; il conviendra de dépasser cette altitude **consomériste** qui consiste avant tout à définir les usages de l'école, à l'assimiler d'autres moyens d'information, d'autres médias, à ne lui attribuer en fin de compte qu'une fonction compensatoire : ce qui ne peut s'apprendre tout seul, mais cela ne risque-t-il pas d'être précisément l'essentiel ?

Sur un tout autre plan, et presque en contradiction avec ce que nous venons d'énoncer, l'institution scolaire dans ses structures est encore profondément ancrée dans la tradition, dans la coutume, dans l'inconscient collectif même de tout groupe humain : cela se vérifie aisément lorsque l'on tente d'emprunter et de transplanter des modèles qui devraient, par exemple sous-tendre telle ou telle réforme scolaire de plus ou moins grand envergure.

Il n'empêche que dans notre monde actuel ce n'est plus tant l'école qui transforme la société, mais la société qui tient l'école en otage, imposant ses critères.

L'ECOLE ET LE POLITIQUE

Il ne sera pas dans mon propos d'énoncer ici les différentes "politiques" d'éducation, de faire l'éloge ou le procès de certaines d'entre elles, mais de dresser le tableau de certaines formes qui affectent les systèmes scolaires et qui risquent de favoriser ou non l'émergence de nouveaux concepts dont l'école de "**demain**" pourrait tirer parti.

Au niveau de la gestion, de récents rapports de l'OCDE ayant démontré que les systèmes centralisés ou décentralisés coûtaient le même prix, d'aucuns auront donc été pleinement rassurés ! J'aimerais insister plus particulièrement sur deux notions, celle de **temps** et celle d'**autonomie**.

Celle de temps, tout d'abord, et surtout pour rappeler que le temps scolaire ne se confond pratiquement jamais avec le temps politique : entendons par là le temps de l'homme politique, le temps de son mandat politique ne recouvrant jamais celui des mandats, des décrets qu'il établira et rédigera à l'intention de l'institution scolaire : d'où l'attentisme, voire la méfiance ou l'indifférence à l'égard du politique de la part des acteurs à l'intérieur de l'institution scolaire.

L'autonomie : quel établissement scolaire ne souhaiterait-il pas jouir d'une certaine autonomie, voire d'une autonomie certaine ?

Encore qu'il y ait plus qu'une subtile différence entre "**souhaiter l'autonomie**" et "**se voir imposer l'autonomie**"; dans le premier cas, l'on se dispensera de savoir quel est ou quels sont les "ennemis" que l'on souhaite voir disparaître; dans le deuxième cas les choses sont peut-être moins claires; en effet, lorsque le pouvoir politique tient à accorder l'autonomie des

établissements scolaires (ou de certaines institutions), ses motivations sont ambiguës ou s'entourent de sérieuses mises en garde. On prendra bien soin, par exemple, de préciser que l'autonomie n'est pas l'indépendance et comme l'autonomie se veut l'expression d'une certaine efficacité, on contraindra l'école à se doter d'une bureaucratie assez développée : il faudra en effet, pouvoir se situer les uns par rapport aux autres et mettre en place tout un système d'évaluation de l'institution, des structures, des personnels administratifs et pédagogiques, des plans d'étude et des méthodologies; on créera peut-être des tests là où il n'en existait pas et l'on court le risque d'échafauder des théories sur l'évaluation qui s'autoévalue, de définir une culture par le biais des statistiques.

Il n'en reste pas moins que la diversité des écoles peut être - et même doit être - le reflet des systèmes sociaux d'une communauté et que l'autonomie reste un défi assorti de responsabilité et qu'elle se situe à la croisée de mouvements intérieurs et extérieurs. Il ne faudrait pas non plus que dans la crise économique actuelle, l'accord d'une autonomie plus large le soit pour **gérer la misère !**

L'autonomie d'ailleurs n'est pas une fin en soi, à moins qu'elle ne vise au travers de toutes les structures de l'institution scolaire et de tous les acteurs de cette dernière au développement et à la formation de l'**autonomie** de l'élève.

L'ECOLE : UN LIEU, UN ESPACE PRIVILEGIE

*"L'école, écrit Ph. Meirieu de l'Université Lumière de Lyon II, reste nécessaire comme un **temps** et un **lieu** où sont suspendues les contraintes de la **production**, un espace où l'on surseoit à l'**efficacité** immédiate pour prendre le temps d'apprendre sans craindre la sanction sociale, de gâcher du matériel, commettre des erreurs, les analyser, les comprendre pour ne plus les refaire.*

L'Ecole reste un lieu nécessaire pour survenir à la complexité sociale (...) c'est un lieu indispensable pour compenser l'aléatoire inévitable des stimulations de l'environnement."

Or, nous l'avons vu dans notre introduction, l'institution scolaire se teinte de la culture de l'entreprise et sacrifierait presque au culte de la performance où tout un chacun est sommé de devenir l'**entrepreneur** de sa propre existence dans un climat de compétition continue. La norme tend pour l'élève à une réussite rapide sous peine de marginalisation : l'école doit résister (le thermostat de Postman !!!) à cette course effrénée, demeurer le lieu où l'on a le temps, le lieu de l'exercice et des erreurs possibles.

L'école doit aussi disputer à l'oracle télévisuel et aux autres médias les prestiges qui furent les siens dans le domaine de la communication.

*"Dans notre ère du vide, comme l'écrit Claude Imbert dans un éditorial du "Point", où l'image scintille et l'écrit se ternit, on **communique** sans rien apprendre, on éblouit sans rien enseigner."* Dans le célèbre **village planétaire** de Mac Luhan, l'école doit s'y insérer pour y préparer sa **révolution d'exister** en y prenant la parole.

L'ECOLE DOIT GENERER SON PROPRE DISCOURS

Elle doit apprendre à **communiquer** parce que sa première tâche a été de **mettre en relation**. Que l'on me permette ici une citation d'importance sur ce que doit signifier la communication et j'emprunte ce texte à un philosophe / sociologue, Jacques Le Mouet dans son ouvrage "Critique de l'efficacité" et qui stigmatise ce qui se passe à l'intérieur du monde de l'entreprise et de l'économie.

*"La confusion conceptuelle entre **communication** et **information** est générale. C'est pourquoi il est utile de retracer brièvement les avatars de la notion de communication. **Communiquer** et **communication** apparaissent dans la langue française dans la seconde moitié du XIVe siècle. En latin, **communicare** signifie "mettre en commun, être en relation", et jusqu'au XVIe siècle le mot **communication** reste très proche de "communio", terme plus ancien mais également issu de **communicare**. Ce n'est donc qu'au XVIe siècle*

qu'apparaît le sens de "faire part(age)" d'une nouvelle. Dès lors, à la fin du siècle, communiquer commence à signifier aussi "transmettre". Et c'est ce sens qui va s'imposer progressivement au cours des siècles suivants, faisant passer au second plan l'idée de "partage". Trains, téléphones et médias deviennent successivement des "moyens de communication", c'est-à-dire des moyens d'aller de A à B. Le mot **communication** est devenu synonyme de "transmission" et les premières applications de la cybernétique à la théorie de la communication ne font que renforcer la confusion sémantique. Shannon et Wiener assimilent volontiers les deux concepts.

Mais cette confusion n'est pas sans effets et sans conséquences dans le management, et il est urgent d'apporter une clarification. L'information consiste en la production et la transmission d'un message, la communication est un partage, un échange, une mise en commun. Mais c'est tellement plus facile pour un manager d'informer que de communiquer ! Communiquer c'est échanger, et comme par hasard dans échanger il y a changer ! Communiquer, c'est prendre le risque d'avoir à changer, à changer d'avis, de point de vue; communiquer, c'est accepter la rencontre de l'autre, sa différence, sa liberté. L'information, elle, produit de l'ordre, de la soumission, elle est d'un usage hiérarchique, sinon autoritaire ou militaire, elle est monologue. Les ministères de l'Information ont toujours été des ministères de la propagande. Au contraire, la communication est dialogue, partage et interaction, communication et conflit, elle est la vie, au sens où elle est condition de la vie humaine.

Les mots ont un sens et, lorsque dans une entreprise on utilise consciemment ou non le mot **communication** à la place d'**information**, on fait tout simplement une erreur de management. Communiquer est très vite ainsi assimilé à "faire passer", à "persuader". Et nous retrouvons Socrate combattant les sophistes : vouloir persuader autrui, c'est le considérer comme un réceptacle passif qui va se laisser travers (per-) par mes arguments et ma rhétorique, c'est nier son existence en tant qu'être humain doué de raison. Et en même temps, on voudrait "mobiliser l'intelligence de toute l'entreprise", "mettre en place le management participatif" ! Non, la communication ne peut être réduite à un flux

d'informations, à des outils ou à des techniques, et, la cohérence étant un des principes de base de la communication, il importe de veiller aux contradictions inextricables auxquelles on aboutit lorsqu'on mélange les notions et qu'on dit ainsi simultanément une chose et son contraire, car c'est comme cela que naît la "langue de bois" et que se discrédite la management.

Mon insistance sur ce thème particulier me paraît fondamental en ceci que l'élève d'aujourd'hui est foncièrement différent de celui d'hier : nous avons en effet autrefois des élèves prêts à **recevoir des savoirs** alors qu'aujourd'hui, une des premières tâches de l'école est d'**expliquer** d'abord à l'élève la nécessité; la **raison** d'acquérir ces mêmes savoirs; expliquer, expliciter aussi **ce qu'il doit savoir pour savoir.**

Eviter à tout prix, pour conclure sur cet aspect, sur le rôle de la communication, que celle-ci ne soit plus considérée que comme un dispositif technique, car c'est bien là un danger majeur : les forces sociales mises en branle par la médiation technique vont beaucoup plus vite que la culture; l'obsolescence traverse aujourd'hui notre professionnalité, nos valeurs, nos modes de vie, la plupart de nos gestes. Il n'est plus question de s'installer dans sa vie, mais de **s'adapter, de s'insérer ou de se réinsérer.**

Eviter aussi à tout prix que les principaux acteurs de l'institution scolaire, professeurs et élèves se renvoient précisément des **images négatives, que chacun soit renvoyé à lui-même.**

L'ECOLE ET LE RENOUVEAU DE SES STRUCTURES

C'est sur cette toile de fond qu'il me paraissait nécessaire de dresser : (visions de la société ou du politique sur l'école, mais aussi et encore mieux vision qu'à son tour l'école peut avoir du monde) que se profilent les structures de l'école et ceci quels que soient les systèmes dans lesquels elles s'inscrivent.

J'aimerais insister plus particulièrement sur :

- un nouveau statut des disciplines ou des domaines du savoir;
- une nouvelle organisation du temps

favorisant à leur tour de nouvelles formes de socialisation et de travail.

UN NOUVEAU STATUT DES DISCIPLINES

Partons du fait que l'objectif de l'enseignement n'est pas d'assurer la promotion d'une discipline ou d'une autre si importante soit-elle. L'honneur d'une discipline et de ses enseignants n'implique pas nécessairement que ces disciplines doivent être enseignées dans toutes les classes, dans toutes les sections et figurer dans tous les examens et pourtant...

La multiplicité des disciplines enseignées impose - il est vrai - un découpage/horaire décourageant tout renouvellement pédagogique et contribue à l'effacement progressif de cette perception d'**ensembles** que constituent les différents types de formation; c'est une mutation importante de déterminer qu'en priorité toute discipline participe d'un ensemble et qu'elle ne dégage éventuellement ses règles de fonctionnement interne que dans un deuxième temps : un **ensemble** - ici pourquoi pas les programmes, le plan d'étude - sera défini par le **réseau des relations** qui unissent ses parties et non pas la **somme** de ses parties : on s'excusera de la modestie de l'analogie mais *"une civilisation n'est pas définie par la somme de sa science, de ses techniques, de son art, de son organisation sociale mais par le tissu que forment tous ces éléments et par l'intégration plus ou moins harmonieuse de ce tissu"* (A. Koestler in "Les Somnambules"). N'est-ce pas cette image de cohérence que devrait refléter l'institution scolaire ?

Un nouveau statut des disciplines, se caractérise par l'effacement des frontières souvent artificiellement dressées entre elles par l'effet d'une trop grande spécialisation et par conséquent d'une parcellisation du savoir. C'est à peu près dans ces termes que s'exprime le Président de l'Académie des Sciences de Paris : *"Toutes nos sciences offrent des bifurcations nouvelles, amorcent le passage des unes aux autres préparent le transfert de leurs*

*connaissances réciproques et réalisent un premier effacement de leurs frontières", auquel semble faire écho - mais je force un peu - cet autre texte de Prigogine, cette fois-ci : "Il faut remarquer à quel point l'objet des sciences de la nature s'est transformé. Le temps n'est plus où les **phénomènes** focalisaient l'attention. Ce ne sont plus d'abord les situations stables et les permanences qui nous intéressent, mais **les évolutions, les crises et les instabilités**. Nous ne voulons plus étudier seulement ce qui demeure mais aussi ce qui se transforme, les bouleversements géologiques et climatiques, l'évolution des espèces, la genèse et les mutations des normes qui jouent dans les comportements sociaux."*

Voilà un discours qui, moyennant bien sûr quelques adaptations, pourrait être transféré et entendu dans d'autres domaines du savoir : les arts par exemple; mais il est remarquable surtout par la dynamique qu'il propose et qui favorise, ô combien, l'innovation. Pour retrouver la question de la découverte, de l'invention tout le monde devrait s'occuper de **"transferts, de ces déplacements de modèle et de langage qui permettent de gagner un nouvel espace ou de réorganiser le paysage du savoir"** (J. Schlanger in "L'invention intellectuelle"). C'est la même auteur qui a frappé cette formule assez exemplaire : **"Là où le neuf abonde, le passé surabonde."**

LE TEMPS SCOLAIRE

Nouveau statut des disciplines par l'effacement de leurs frontières et leur intégration dans des ensembles à la fois hétérogènes mais cohérents, conduisent à l'innovation, mais peut-on quand on innove se couler dans le moule de l'heure de cours (quelle que soit par ailleurs la durée de cette dernière) ?

Deux moyens de dépasser cette unité immuable que représente l'heure de cours :

- Adopter et créer plusieurs formes de socialisation à l'intérieur de l'institution;
- Lier ces dernières à d'autres organisations temporelles.

Au collège Claparède, nous avons été amenés à adopter l'une et l'autre presque "naturellement" par la gestion nouvelle qu'impliquait la création d'un baccalauréat artistique; très vite, il nous est paru tant dans le domaine des arts plastiques que dans celui de la musique que les structures temporelles traditionnelles étaient totalement inadéquates. Aussi, en dehors de demi-journées fixées dans l'horaire hebdomadaire, avons-nous pris l'initiative de créer des "camps de dessin et de musique" (parfois les deux simultanément et dans le même lieu !) et sur une durée de quatre ou cinq jours ! Les élèves y sont regroupés sans tenir compte de la notion de "classe" et parfois même de degré : c'est le cas pour les musiciens qui se retrouvent les 4 degrés confondus dans une harmonie propre à leur formation ! Les échanges, à tous points de vue, y sont fructueux entre les nouveaux élèves et ceux qui s'apprêtent à passer leur baccalauréat; ces nouveaux espaces temporels sont prévus à deux reprises dans le cadre de l'année scolaire; indépendamment de l'excellence des travaux réalisés dans ces moments privilégiés, il faut souligner depuis deux ans maintenant, la présence des autres maîtres de culture générale à ces opérations : rien n'est plus gratifiant pour un élève de la division arts plastiques de voir son maître de latin ou de mathématique s'essayer à l'art du portrait ou pour un élève musicien de voir son maître de français ou d'histoire s'essayer à l'art de l'improvisation.

Dans cette situation, les cloisons rigides qu'au nom de la méthodologie les enseignants érigent entre les différentes matières sont ignorées; c'est une des rares situations dans laquelle il m'a été donné de voir des maîtres généralistes ne pas répugner à mettre en relation, à laisser s'interpénétrer les différentes branches enseignées.

Et puis il y eut l'effet tache d'huile : des structures plus ou moins identiques ont été proposées et baptisées "**Agora**" lorsqu'elles regroupaient "horizontalement" les élèves d'un degré ayant choisi de faire des études de latin et de grec et "**Forum**" lorsqu'elles regroupaient verticalement tous les élèves faisant des études scientifiques.

Dans le cas d'"**Agora**", chaque semaine tous les élèves (une centaine) rencontrent pendant deux heures tous les maîtres de grec et de latin du Collège (et pas seulement leurs propres enseignants) : cela ne peut qu'attester de l'homogénéité du groupe de ces enseignants (ils y sont presque forcés et ce ne fut pas toujours facile, du moins au début de l'expérience) et les sujets abordés privilégient la réflexion sur la présence de l'héritage de la tradition gréco-latine dans notre société contemporaine.

Dans le cas de "**Forum**" les élèves sont regroupés sur les quatre degrés de la section scientifique de notre Collège pour aborder tous les quinze jours des problèmes posés par l'actualité scientifique : un des plus intéressants à l'heure actuelle est posé dans le cadre de la bio-éthique avec la notion de limite : dans ce cas précis, la présence d'autres enseignants comme les philosophes est très appréciée.

Ces infrastructures propres au Collège Claparède se complètent par deux organisations dont le rôle a été très important et constant dans la "**promotion**" du changement et de l'innovation. Celle de semaines culturelles qui, sur un thème choisi à la fois par les maîtres et les élèves, regroupe cette fois-ci sur l'ensemble du Collège, les quelque 120 maîtres et les 750 élèves autour de table-rondes, de conférences, de films, de représentations théâtrales et musicales et d'expositions; la préparation à cette semaine se réalise sur plusieurs mois, mais de façon assez subtile, sans insistance particulière avec beaucoup de naturel (parmi les thèmes consacrés, retenons ceux des différentes disciplines qui se présentaient à l'ensemble de l'institution par le biais des manifestations que j'ai évoquées plus haut). Ces semaines ont toujours été un succès au point que les élèves s'identifient pour se "repérer" au différentes "semaines" qu'ils ont vécues (et le verbe est ici choisi à dessein).

Enfin le collège Claparède s'est aussi caractérisé par l'importance que revêtent les activités parascolaires ou facultatives : chaque année près des 2/3 des élèves suivent une ou deux activités facultatives. Là encore, chaque discipline des différents plans d'études proposait une activité qui n'était pas prévue dans les programmes "officiels", mais au bout d'une ou deux années, cette activité était à son tour insérée (ou intégrée) dans les programmes d'où était alors enlevée telle ou telle notion ou chapitre. On devine ainsi comment les "contenus" pouvaient être constamment renouvelés.

Toutes ces activités ont permis aussi, et cela mérite d'être souligné, de modifier à la fois les méthodes de travail des élèves et leur évaluation et les regards que les enseignants pouvaient porter sur leur propre enseignement : ceci à même pu avoir pour effet de corriger leur formation antérieure aussi bien sur le plan scientifique que pédagogique.

L'excès de spécialisation (universitaire) devrait effectivement imposer une tentative d'interdisciplinarité en obligeant (lentement mais sûrement) le maître spécialiste d'un domaine particulier de clarifier à l'intention non seulement de ses élèves, mais aussi de ses collègues d'un autre domaine de culture ou de formation **le sens de ses propres discours** et les **frontières de son propre univers de discours**. En effet, la dépréciation de l'enseignement général, au profit des enseignements spécialisés si elle semble, au premier abord, conforme à l'évolution du savoir, en réalité le contredit; le développement de la spécialisation a deux conséquences majeures :

- Il élève entre des spécialités toujours plus poussées, plus raffinées, des barrières qui exigent un effort plus grand de communication;
- Il requiert l'accompagnement d'une "formation continue" pour ne pas dire permanente, bénéfice certain pour l'institution si celle-ci permet aux enseignants de ne pas être en retard d'une réforme s'il s'en présente une.

Un nouveau statut des disciplines, des domaines de savoirs qui s'ouvrent les uns aux autres créant ainsi de nouveaux **espaces pédagogiques** et une nouvelle conception du **temps pédagogique**, la variété des formes de socialisation, certes, mais tout ceci doit s'inscrire à son tour dans un projet ou plutôt à toute une série de projets qui, à l'image des fameuses poupées russes, s'imbriquent les uns dans les autres. Le projet de l'élève ne prendra toute sa valeur que s'il est relayé par celui de ses maîtres, puis par celui de l'établissement scolaire : c'est en tout cas prioritairement entre ces trois niveaux de projets qu'un principe de synergie doit être admis puis construit et réalisé.

Ainsi esquissés, les projets doivent encore résoudre (ou répondre à) un certain nombre de questions, s'assurer qu'un certain nombre de valeurs sont reconnues par tous : ce consensus est-il tout simplement possible ?

Un point sur lequel tout le monde semble d'accord, c'est que la "philosophie" du projet postule, rend nécessaire, une marge de liberté ou d'autonomie et les formules ne manquent pas pour les justifier :

- l'enseignement n'est-il pas le lieu privilégié de l'utopie ?
- l'éducation n'est-elle pas l'accès au monde des possibles ?
- l'école n'est-elle pas le lieu où l'on peut y courir son aventure ? Y découvrir sa propre formule ?
- la notion traditionnelle d'"école" par son origine étymologique ne suppose-t-elle pas ce **loisir**, ce temps choisi, et quelque distance, pour une assimilation raisonnable et réelle ?

Et pourtant, certains n'hésitent pas à braquer sur l'institution scolaire un éclairage tout à fait différent et je ne renonce pas à vous citer ce texte tiré de *"L'ère du vide"* de Lipovetsky qui doit, par contraste, nous interroger, et surtout nous déranger :

"L'indifférent croît. Nulle part le phénomène n'est aussi visible que dans l'enseignement où en quelques années, avec une vitesse éclair, le prestige et l'autorité des enseignants ont à peu près complètement disparu. Désormais le discours du Maître est désacralisé, banalisé, situé sur un pied d'égalité avec celui des médias et l'enseignement une machine neutralisée par l'apathie scolaire faite d'attention dispersée et de scepticisme désinvolte envers le savoir. Grand désarroi des Maîtres. C'est cette désaffection du savoir qui est significative, beaucoup plus que l'ennui, du reste variable, des lycéens. De ce fait, le lycée ressemble moins à une caserne qu'à un désert (à ceci près que la caserne est elle-même un désert) où les jeunes végètent sans grande motivation ou intérêt. Il faut donc innover à tout prix : toujours plus de libéralisme, de participation, de recherche pédagogique et là est le scandale, car plus l'école se met à l'écoute des élèves et plus ceux-ci habitent sans bruit ni chahut ce lieu vide. Ainsi les grèves de l'après-68 ont-elles disparu, la contestation s'est éteinte, le lycée est un corps momifié et les enseignants un corps fatigué, incapable d'y réinsuffler de la vie."

Je ne suis pas sûr, quant à moi, que les élèves manquent d'intérêt ou de motivation et que le discours des maîtres soit désacralisé et banalisé, mais rappelons ce que nous avons déjà exprimé plus haut : *"Autrefois on donnait du savoir à des élèves qui en voulaient et le recevaient, aujourd'hui il s'agit de rendre des élèves qui ne demandaient rien, demandeurs de savoirs."*

De plus, le problème du choix doit aussi répondre à ces trois interrogations : **que** choisir, **comment** choisir, **pourquoi** choisir. La dernière conditionnant les deux premières au double registre de l'insertion ou de la formation professionnelle d'une part, et de la formation pure, celle de tout homme ou de tout citoyen d'une société démocratique, d'autre part.

Mais vouloir diversifier, c'est aussi hiérarchiser : *"En se massifiant, l'enseignement appelle une diversification des pratiques pédagogiques. Le principe même d'une telle multiplication des filières, des sections, des options ne paraît guère contestable. Plus les élèves sont nombreux plus il faut tenir compte de la diversité de leurs projets, de leurs talents, de leurs goûts"* écrit François Dabet dans le *"Monde de l'Education"*.

Personne ne voudra s'opposer à ce mouvement d'ouverture et de diversification; l'école a trop souffert et longtemps de la résistance des académismes pour que nous ne reconnaissons pas que les modèles uniques, les volontés d'homogénéité ne sont que *"les masques des exclusions et des inégalités les plus criantes; ils sont en effet la mesure de la distance à la norme unique de l'élite"*; cependant, au moment où l'école s'ouvre, tente de générer son propre discours, il semble se rencontrer deux principes ou deux logiques contradictoires : en même temps que s'installe et se développe **la diversité dans l'organisation scolaire**, se maintient dans les pratiques et dans les esprits **le principe d'une norme unique de l'excellence et de la réussite scolaire qui résiste à tous les discours sur l'égalité des chances** : si cette norme ne peut être dépassée, le projet de l'élève ne sera plus que l'opération par laquelle chaque élève préservera sa dignité, en faisant de nécessité vertu, en présentant comme un **choix** le produit d'un classement.

Il faut aussi se poser la question de savoir de quoi l'élève est responsable : s'il l'est du choix initial qu'il fait d'un certain type d'étude, de quoi d'autre est-il responsable ?

"Dans notre système d'enseignement tel qu'il est actuellement, il n'y a pour ainsi dire rien d'autre, toutes les décisions sont prises pour lui : ce qu'il faut apprendre, l'ordre dans lequel il faut l'apprendre, les données à étudier, (...). Il y a peu de chance pour que l'étudiant adapte un cours à ses intérêts particuliers ou le rattache à son expérience passée.

Les maîtres - les équipes de maîtres d'une discipline donnée - évaluent et choisissent les matériaux, établissent et présentent les programmes et les activités. L'étudiant reçoit ce qui apparaît comme un produit fini de ce processus, il doit apprendre à partir du matériel sur lequel se sont assidûment penchés les auteurs, les membres des équipes chargées des cours et bien d'autres. L'attitude créative et évaluative qu'adoptent tous ces gens contraste avec celle de l'étudiant qui doit adopter une attitude relativement passive lorsqu'il étudie à partir des données." (Farnes. Student Centred Learning Open University).

Ne resterait-il plus qu'à l'élève de mettre un peu (beaucoup) d'aventures dans l'apprentissage ? Le texte de Meirieu que nous allons citer contraste alors singulièrement avec le précédent :

"L'existence de choix laissés à l'apprenant, la possibilité qui lui est offerte de se déterminer entre plusieurs méthodes, contribuent à rendre les apprentissages véritablement significatifs : son engagement personnel, l'obligation dans laquelle il se trouve d'évaluer ses acquis pour opérer les choix les plus pertinents, la confiance qui lui est faite représentent une valorisation de l'individu qui se répercute incontestablement dans la qualité de son travail."

Tout mettre en oeuvre dans des structures souples, toujours susceptibles d'évolution pour que :

- l'élève s'ouvre toujours à de nouveaux savoirs, s'approprier de nouvelles données en lui donnant **le temps de s'adapter**;
- le maître ne doit pas se contenter de faire un cours dans sa discipline, mais d'éveiller une intelligence, une capacité de jugement, de discernement, d'appréciation, de libérer des créativité, d'encourager des intuitions : tout cela n'est-il pas après tout le fait d'éduquer?

Reconnaître les élèves dans leur entendement, faire en sorte que les savoirs aient du sens en se souvenant que ni la psychologie ni la sociologie ne peuvent nous dire comment mettre un élève en projet d'apprendre !

N'est-il pas paradoxal que la très grande densité de la pensée éducationnelle de ce dernier quart de siècle ait peut-être provoqué une certaine instabilité de la pratique au point que certains n'hésitent pas à embrayer sur une défense et illustration d'une pédagogie souterraine ? : Le processus de personnalisation l'emporterait sur celui de la socialisation.

Qu'est-ce qui peut légitimer que l'on éduque les hommes", écrit encore Philippe Meirieu, si ce n'est le désir de leur faire partager ce que l'on estime être l'expression la plus élevée de l'humanité, la culture en tant qu'elle échappe aux intérêts particuliers et aux aléas de chaque histoire individuelle ?

Je souscris bien à l'idée que l'éducation est recherche d'universel, mais je refuse que l'idée de cette universalité préexiste à tout projet éducatif. C'est parce qu'on peut et qu'on doit enseigner une chose qu'elle devient universelle et non parce qu'elle a été décrétée universelle qu'on doit l'enseigner. **L'universel ne précède pas sa communication, il est l'horizon qui donne sens à celle-ci**".

La tâche de l'éducateur n'est pas de soumettre l'autre à ce qu'il estime être bien et bon pour lui, mais de le lui soumettre. La différence n'est pas mince : c'est celle qui sépare l'imposition autoritaire - et son corollaire l'indifférence hautaine - de l'aventure difficile dans laquelle je cherche l'adhésion d'autrui tout en acceptant son refus."

"Notre attachement actuel aux valeurs issues de l'individualisme (à l'humanisme) ne peut être remis en question; mais on aurait tout intérêt à tempérer cet humanisme par des valeurs et des principes venus **d'ailleurs**; (...) on peut reconnaître les différences entre les groupes humains sans renoncer au cadre universel : l'être humain est **multiple**, et c'est le mutiler que de l'unifier."

Voilà ce qu'affirme Todorov dans "Nous et les Autres" et auquel il faut emprunter encore ce beau texte sur sa définition d'un **"Humanisme bien tempéré"** :

"Un humanisme bien tempéré pourrait nous garantir contre les errements d'hier et d'aujourd'hui. Rompons les associations faciles. Revendiquer l'égalité de droit de tous les êtres humains n'implique nullement de renoncer à la hiérarchie des valeurs; chérir l'autonomie et la liberté des individus ne nous oblige pas à répudier toute solidarité; la reconnaissance d'une morale publique n'entraîne pas inévitablement la régression au temps de l'intolérance religieuse et de l'inquisition; ni la recherche d'un contact avec la nature à celui des cavernes."

"La maîtrise d'une culture au moins est indispensable à l'épanouissement de tout individu, l'acculturation est possible et souvent bénéfique; la déculturation, elle, est une menace."

Le projet pédagogique et/ou éducatif et les structures qui le traduisent dans la réalité et le vécu quotidien sera le fruit d'un équilibre subtil entre un certain nombre de valeurs, car après tout l'école n'est-elle pas un lieu propice à la morale, à condition d'entendre par là non pas le **catalogue** des interdits et des prescriptions d'un groupe social, confessionnel ou ethnique dominant, mais **l'examen** même de ce qu'il convient de faire ? Mais l'école se doit d'affirmer des valeurs spécifiques en accord avec son temps (c'est son rôle social qui serait alors menacé s'il ne le faisait pas). Elle doit développer d'autres valeurs spécifiques liées cette fois à l'exercice même de l'enseignement, en faisant prendre conscience de la pluralité des morales concrètes en conflit dans la communauté scolaire.

Enfin, l'école ne devrait être gérée ni comme une **entreprise**, ni comme un **laboratoire** (difficile de trouver meilleure justification effectivement que celle qui nous vient des normes du "progrès scientifique" ou de "l'efficacité technologique" ?) et trouver comme nous l'avons déjà formulé plus haut dans sa propre tradition le renouvellement de ses valeurs.

Quelle meilleure conclusion apporter à ces propos que cette formule remarquable et surtout, me semble-t-il applicable en tout temps à l'école empruntée au poète, René Char

"Notre héritage n'est précédé d'aucun testament.

N'est-ce pas cette liberté, cet immense espace de possible qui permet à l'école de gérer notre héritage ?

Jordi Porta

Barcelona, 18 novembre 1992
Societat catalana de pedagogia

L'éducation de l'avenir: contenus et politiques pour l'Europe

par

Gabriel Fragnière

Ancien Directeur: Centre européen Travail et Société (Maastricht-Bruxelles)

Professeur à l'Université d'Europe Centrale, Prague

Membre d'honneur: *Societat catalana de pedagogia*

L'Europe changeante devient de plus en plus complexe

L'Europe des années 1990 n'aura plus le même visage. Ni celui de nos habitudes et de nos traditions, ni celui de nos rêves, ni même l'image sécurisante que les récents développements institutionnels de la Communauté européenne ont créée dans nos phantasmes. Certes, cette Europe, appelée "Union européenne" depuis la conclusion du Traité de Maastricht, va continuer à progresser. Elle verra d'abord la réalisation du marché intérieur, dès janvier 1993, puis une unification progressive des systèmes monétaires pour arriver à une monnaie unique vers 1999. Si tout se développe comme prévu, - (en dépit des accidents de l'été 1992, qui a vu l'enthousiasme européen se désintégrer à partir du résultat négatif du référendum danois) - la vie des Européens en sera totalement transformée, tant sur le plan économique que sur les plans politique, social et naturellement éducatif.

L'Europe nouvelle devra d'autre part développer, progressivement, sous la pression d'événements qu'elle n'avait pas prévus, - tels la guerre civile de Yougoslavie, par exemple, ou le danger suscité par la désintégration de l'Union soviétique, - et ceci beaucoup plus rapidement encore que ne le pensaient les Chefs d'Etats et de gouvernements réunis à Maastricht en décembre 1991 - une politique extérieure commune et un système unifié de défense et de sécurité.

Or, malgré la popularité de la bannière bleue aux douze étoiles d'or, de nombreuses innovations devront encore être introduites, tant dans les media, que dans l'information publique et les programmes de formation, pour que l'opinion

publique puisse s'identifier concrètement à des symboles qui manifestent l'unité nouvelle du destin européen. On a pu, par exemple, en constater l'absence lors de la mort accidentelle, en service commandé, des observateurs de la Communauté européenne en Croatie. Qui s'est identifié à leur sort? Où ont-ils reçu des funérailles "communautaires"? L'Europe ne semble pas encore être présente dans les événements qui la concerne directement. En effet, même si les "casques bleus" ont été envoyés dans l'ex-Yougoslavie sous l'égide des Nations Unies, on sait très bien que seule une intervention directe de l'Europe est capable de résoudre le problème. Mais il faudrait, pour que cette Europe soit vraiment efficace, que l'armée allemande y participe activement, ce qui constituerait, pour les opinions publiques européennes, et l'Europe en tant qu'entité politique nouvelle, une révolution pour laquelle les esprits ne sont peut-être pas encore mûrs. Le véritable test de la capacité de l'Europe à agir par elle-même est encore à venir.

Les Traités inter-étatiques qui ont forgé peu à peu l'Europe occidentale dans le cadre de la Communauté des Douze, n'ont pas encore créé, semble-t-il, les conditions suffisantes pour que naisse un sentiment d'appartenance commune et des comportements culturels unifiés, nécessaires à une identification politique. Mais cette carence ne signifie pas que rien n'a été accompli ou qu'aucune transformation n'est possible en ce domaine. Nous pensons au contraire que le changement de l'Europe en cette fin de siècle a déjà engagé nos sociétés dans une transformation fondamentale du *paradigme culturel* sur lequel les entités politiques de l'avenir vont se constituer.

La construction politique, et non plus exclusivement économique, de l'Europe nouvelle, l'introduction d'un nouveau paradigme culturel diversifié et complexe, et la conception d'une éducation nouvelle qui lui est liée, représentent les divers aspects d'un même mouvement historique qui nous conduit à rechercher une philosophie nouvelle de la société au seuil du XXI^e siècle. C'est cet ensemble, lié à ce nouveau paradigme, qui conditionnera en grande partie des politiques d'éducation que nous serons capables de mettre en place durant la dernière décennie de ce siècle.

Cette Europe nouvelle ne pourra se construire concrètement sans assimiler, inexorablement, et dans un avenir très proche, la plupart des pays d'Europe centrale et orientale, peut-être même l'ensemble de cette région, avec son immense diversité et sa multitude de conflits possibles. Sans cette assimilation, l'Europe communautaire elle-même risque de s'auto-détruire. Nous avons atteint, dans cette décennie 1990, un point de non retour où l'on commence à comprendre qu'il n'y a pas d'Europe possible si elle ne comprend pas toute l'Europe. Or cette extension à l'Est devra de plus être compensée par un renforcement du Sud, par une politique active de la région méditerranéenne, par une ouverture de l'Europe à l'Afrique d'une part, et au monde musulman de l'autre, ces contacts paraissant indispensables si l'on ne veut pas renforcer l'idée d'une "forteresse Europe" qui se construit contre les miséreux du continent africain, ou comme l'ennemi de la renaissance religieuse de l'Afrique du Nord et du Moyen-Orient. Il ne nous est

plus possible d'en revenir à Lépante, sans risquer notre propre survie.

De tels changements sont fondamentalement révolutionnaires tant pour la conception et la gestion politique de l'Europe que pour la façon de "penser l'Europe" elle-même. Il ne sera en effet plus possible de définir l'Europe selon les schémas traditionnels d'identification des sociétés humaines, en utilisant des concepts simplificateurs tels le "caractère des peuples", le "génie national" ou même "l'identité culturelle" d'une nation ou d'un pays.

Car penser l'Europe totale, c'est accepter une augmentation radicale du niveau de complexité des modèles culturels qui composeront ce nouvel ensemble européen. En effet, l'irruption soudaine de l'immense diversité de l'Europe centrale et orientale dans l'entité inter-étatique communautaire, va entraîner une re-découverte des diversités intérieures de tous les pays, diversité que l'on s'était habitué à ignorer en considérant les Etats comme les seuls acteurs légitimes de la vie européenne. C'est pourquoi les développements sont si lents et difficiles. L'hésitation de nombreux gouvernements des Etats de la Communauté à reconnaître la nouvelle indépendance des pays baltes ou des républiques yougoslaves, ne s'explique que par le souhait de ne pas créer de précédent dans la reconnaissance de l'autonomie de régions séparatistes. Madrid, par exemple, pouvait difficilement accorder à la Slovénie et à la Croatie, ce que les circonstances nationales ne lui permettaient pas d'accorder si rapidement au Pays Basque ou à la Catalogne. L'Angleterre ne souhaitait pas créer un précédent que les nationalistes écossais, ou Irlandais du Nord, auraient pu exploiter très aisément. Mais la reconnaissance du rôle des régions dans le Traité de Maastricht est peut-être la première reconnaissance et acceptation de la diversification réelle de l'ensemble du continent.

Le nombre des langues "officielles", le nombre des peuples affirmant leur identité propre dans cette entité politique nouvelle, la multitude des situations locales ou régionales dans lesquelles des minorités, souvent ignorées par les nations historiques, demanderont à être "reconnues" et respectées, feront qu'il ne sera pas imaginable de penser l'ensemble dans un seul modèle commun. Sans parler bien entendu de la présence des groupes d'immigrés, d'abord ceux qui pourront légitimement et légalement prétendre à la plénitude de la citoyenneté européenne (il y a, par exemple, plus de citoyens de la Communauté Européenne d'origine pakistanaise que d'origine luxembourgeoise!), mais aussi ceux qui, venant de pays tiers, sont des résidents établis depuis plusieurs générations, qui ne sont pas réellement assimilés, mais qu'il ne sera cependant plus possible d'ignorer ou de renvoyer chez eux: Marocains, Algériens, Africains, etc..

Nécessité de nouveaux concepts

Tous ces éléments, tellement complexes, sont devenus ou deviendront rapidement des éléments constitutifs de la société européenne, de sorte que l'idée d'une *identité culturelle* européenne unique, faite de quelques éléments essentiels, devient trop restrictive pour exprimer la nature même du phénomène

qui se développera dans la décennie à venir. Certes les Européens qui prônent activement l'unité politique, économique et sociale du continent à partir du noyau de la Communauté actuelle des Douze, continueront d'affirmer la nécessité d'une unité de valeurs et de principes sans laquelle il n'y a pas d'entité politique viable: économie de marché, démocratie, respect des droits de l'homme, ouverture, etc., mais il devient évident qu'il ne sera plus possible de parler d'une identité culturelle unique pour un ensemble dans lequel des groupes humains particuliers, des régions, des peuples dispersés, des nations étatiques ou non-étatiques, demanderont en masse le droit à leur identité propre et clameront bien haut le droit à la différence.

Voilà pourquoi nous préférons utiliser un concept plus large que celui d'identité pour parler de cette Europe complexe et plurielle: nous proposons celui de *paradigme culturel*, c'est-à-dire, d'un ensemble de conditions et de facteurs qui puissent rendre compte de cette unité dans la diversité sans laquelle l'Europe n'existerait pas. Il s'agit d'un paradigme dans lequel ce que nous appelons le "multi-culturalisme" devient un des composants essentiels de la nouvelle structure de l'Europe culturelle.

Qu'est-ce que cela implique?

Pour répondre à cette question, il paraît nécessaire de proposer un certain nombre de définitions, que nous présentons ici sous formes d'hypothèses. Nous utilisons ici les termes de "pluri-culturalisme" et de "multi-culturalisme" pour exprimer la diversité culturelle des sociétés, mais en les distinguant très clairement.

Le "pluri-culturalisme" est un *processus*, un mouvement, d'éclatement ou de diversification active de sociétés considérées comme homogènes. A partir d'une unité donnée, il y a pluri-culturalisme quand les différences se manifestent et s'affirment en opposition à l'unité de départ. C'est une forme de mouvement centrifuge qui agit comme une force quasi irrésistible.. Nous sommes aujourd'hui complètement plongés dans ce type de processus. La structure politique de l'Europe, surtout à l'est, est secouée par ce processus. Mais il agit également dans les sociétés elles-mêmes, et il faut en tenir compte dans le cadre des systèmes d'éducation. Nous allons traverser une période durant laquelle nous pourrions parler d'éducation "pluri-structurelle".

Le "multi-culturalisme", au contraire, est considéré comme un *état d'équilibre* d'une société complexe qui reconnaît l'existence des différences tout en maintenant son unité. En d'autres mots nous pourrions dire que le multi-culturalisme est l'état auquel conduit le pluri-culturalisme quand les sociétés dans lesquelles ce dernier se produit ne se sont pas auto-détruites. La balkanisation est un phénomène du pluri-culturalisme; la Suisse pourrait être qualifiée de "multi-culturelle".

Ce concept peut nous être utile pour comprendre l'éducation elle-même, et nous croyons pouvoir qualifier le système d'éducation de l'avenir comme "multi-structurel", dans lequel de nombreuses voies différentes de formation coexisteront, comme des cultures et des identités différentes coexistent dans une

société "multi-culturelle".

Le sens de la crise actuelle de l'éducation

C'est à partir de cette prise de conscience que nous souhaiterions aborder la discussion de l'avenir de l'éducation. Car l'acceptation ou non du multiculturalisme est le premier point de départ pour discuter de l'éducation de l'avenir. Pourtant il y a des facteurs qui touchent l'ensemble des systèmes d'éducation des pays européens et qui ne sont pas directement liés au processus de son unification. Ce sont ces facteurs qui causent ce que nous pouvons appeler la crise de l'éducation .

Notre réflexion doit partir de la crise de l'éducation, non pas telle qu'elle s'exprime dans les arguments des politiciens, (en termes budgétaires) mais telle qu'elle se manifeste à tous les niveaux de la société, en fonction de nombreux facteurs qui l'affectent, y compris bien entendu l'image nouvelle du multiculturalisme de l'Europe, et de la diversité des structures.

Cette crise est manifeste au niveau de l'école secondaire surtout, où ni les élèves, ni les enseignants, ni les parents, ne semblent savoir où ils se trouvent et à quel jeu ils jouent. Voilà pourquoi nous croyons devoir concentrer notre réflexion sur ce secteur. Le secteur secondaire, en effet, est le secteur le plus déterminant de notre éducation européenne, et celui qu'il est le plus essentiel de transformer pour faire face aux besoins de l'avenir. C'est par lui en effet que se transmet le plus directement la culture, et c'est à travers lui que se forge, et surtout est sélectionnée, l'élite de l'avenir.

Première constatation à faire: si nous parlons en termes généraux d'éducation, nous y incluons également ce qu'on appelle la formation, et plus particulièrement la *formation professionnelle*, car c'est dans la mesure où les deux processus d'éducation générale et de formation professionnelle vont se retrouver dans le même système institutionnel que la véritable révolution de l'enseignement secondaire aura vraiment lieu et affectera à coup sûr la transformation de la société et de la culture, et ceci même si nous croyons souhaitable que les deux choses soient distinguées pour respecter la spécificité des fonctions de chacune.

La crise vient en fait d'une révolution quantitative qui s'est développée trop rapidement, en raison même des valeurs qui se sont attachées à l'éducation. Autrefois système (naturel) de socialisation des nouvelles générations, (Bourdieu, *La reproduction*,) - au sein duquel le système favorisait l'orientation des individus en fonction des structures inchangées de la société: *chacun à sa place et une place pour chacun* - l'éducation est devenue l'objet de la course aux compétences dans la compétition généralisée qui caractérise nos sociétés en cette fin de siècle. Hier *système de reproduction* des structures sociales, l'éducation est devenue aujourd'hui un instrument de *transformation de la société*. L'éducation doit permettre à chacun de changer de place. La finalité de l'éducation se mesure

en termes de succès, sur la base de critères d'efficacité qui n'ont plus rien à voir avec les valeurs *a priori* de la société établie.

Or cette transformation radicale des finalités de l'éducation a été faite sans qu'on ait changé les structures dans lesquelles elle se déroule. Les mêmes institutions, les mêmes écoles, les mêmes enseignants continuent à remplir les mêmes rôles, dans le même environnement, à la poursuite cependant de finalités tout à fait différentes. Le souci du marché du travail est plus développé dans les écoles que le souci du développement harmonieux des intelligences. L'utilitarisme règne en maître, non pas que l'éducation n'ait jamais manqué d'être utilitaire, mais l'objet même de l'utilitarisme a changé. La crise de l'éducation, c'est la crise d'une institution qui n'est plus faite pour ce que l'on attend d'elle.

Et c'est pourquoi je crois que c'est avant tout au niveau secondaire que cela se joue. Ce secteur a été conçu comme un secteur de préparation et de sélection, afin de préparer une élite de la société qui devait être sélectionnée avec soin avant de poursuivre sa formation dans l'enseignement supérieur. La formation professionnelle en était, dans la grande majorité des cas, complètement exclue. Aujourd'hui, ce système ne peut plus fonctionner comme un système de sélection, car le niveau de formation qu'il donne est de plus en plus considéré comme le niveau minimum que tous doivent atteindre. C'est pourquoi les formations secondaires sont tiraillées entre deux tendances contraires: d'une part elles devraient se transformer en formation générale de base pour tous, et d'autre part être de plus en plus professionnelles.

Or la nature de l'institution n'a pas changé. C'est un phénomène que l'on constate partout en Europe. De plus, depuis la crise de l'emploi des années 1970, l'efficacité de l'école est de plus en plus mesurée en termes "d'employabilité" des diplômés, et non plus en fonction de valeurs spécifiquement éducatives et de culture générale. Or ce sont justement ceux qui sont préparés à être des élites non spécialisés qui sont le plus souvent au chômage. L'école est accusée dès lors de gaspillage d'énergie, de détournement de compétences et d'argent.

L'éducation et la formation bouleversées par quatre mutations fondamentales de la société.

Les principaux facteurs qui conditionnent cette crise de l'éducation sont au nombre de quatre. Ce sont à notre avis les suivants:

a) *La révolution quantitative de l'éducation et du savoir.* Il y a plus de trente siècles que l'être humain a inventé l'écriture. Celle-ci a permis l'accumulation historique des connaissances en garantissant sa transmission de génération en génération. Mais cette accélération est devenue exponentielle avec l'augmentation de l'éducation, car plus il y a d'individus éduqués, plus le savoir se multiplie. Et plus celui-ci se développe - (doublement des connaissances presque avec chaque génération. Un fait: la majorité de ceux qui ont contribué et contribuent à l'accumulation des connaissances dans l'histoire de l'humanité, sont aujourd'hui vivants, et travaillent) - plus il faut d'éducation pour le maîtriser.

Mais ceci implique que le savoir encyclopédique n'est plus possible; il ne peut donc constituer la finalité de l'éducation. Il faut donc choisir: au nom de quoi? par qui? pour quel but? L'éducation ne peut donc avoir de fin en soi. Par rapport à quel but faut-il décider de ses finalités?

b) *La révolution technologique et des outils de formation.* Comme il n'est plus possible de tout savoir, de posséder la totalité de l'information existante, la maîtrise des moyens d'information devient plus importante que l'information elle-même. Ceci est facilité par l'apparition de nouveaux outils et de nouveaux processus d'information et d'apprentissage dans lesquels l'information, c'est-à-dire le savoir formalisé, constitue la matière première de l'activité. Nous arrivons à une société de l'information et du savoir, composée principalement d'individus qui sont suffisamment éduqués pour savoir qu'ils ne savent pas tout.

La formation en est affectée de deux façons.

D'abord dans ses méthodes, qui permettent davantage d'auto-formation, l'accent étant mis alors sur "l'apprendre" beaucoup plus que sur "l'enseigner"; c'est donc l'apprenant qui doit avoir la première place et non plus l'enseignant. L'éducation doit conduire à l'auto-formation, la capacité de chacun à apprendre par lui-même, et à développer ses connaissances et ses savoir-faire par l'expérience et l'auto-évaluation.

Dans son déroulement ensuite, car la formation et l'éducation deviennent une activité permanente de toute la vie humaine. La formation permanente devient une nécessité, un constituant essentiel de la condition humaine. Alors qu'elle était une période de préparation à la vie, l'éducation est devenue une forme de vie. Cela ne devrait cependant pas signifier que l'école dût nécessairement remplacer la vie. Voilà pourquoi il faut développer son aptitude à l'auto-formation, pour que la formation se poursuive sans que se perpétue obligatoirement le système scolaire.

c) *Le changement des acteurs de l'économie et des porteurs de formation.* L'économie échappe progressivement aux institutions humaines traditionnelles par le phénomène de la *déterritorialisation*. La vie économique s'est successivement organisée autour des familles et des exploitations agricoles, des villes et de leurs structures artisanales, des principautés et des Etats vivant de leurs premières industries, des grandes économies des nations modernes ensuite. Ces étapes constituent autant d'expression territoriales du cheminement des structures économiques au cours de l'histoire, et en conséquence le chemin parcouru par les structures d'éducation et de formation. Car si le pouvoir économique est directement lié aux technologies, c'est essentiellement par la compétence des ressources humaines, par la possession des savoir-faire et leur développement.

Mais cette "expression territoriale" du pouvoir économique est aujourd'hui remise en cause par l'organisation de l'économie autour de grandes entreprises qui rassemblent des savoir-faire, des patentes et des technologies nouvelles qui peuvent être exploitées partout dans le monde. La maîtrise d'un territoire devient moins importante que la maîtrise d'une technologie particulière et du capital

nécessaire à son exploitation Il en est de même de la formation. Les porteurs de la formation sont donc également déterritorialisés. Les grandes entreprises reprennent donc peu à peu le rôle qu'ont assumé au cours du temps les familles, les églises, l'armée, les Etats et les nations. Mais qui paie, et pour faire quoi?

c) Dernière mutation: *la transformation des rapports de l'individu au travail et au loisir*. Si tout devient une question de connaissances et de savoir, demeure-t-il encore une différence entre apprendre et travailler? entre se former et de distraire? entre étudier pour son propre développement et étudier pour sa carrière? Mais la question peut se poser différemment: si tout élargissement de mes activités intellectuelles peut avoir un impact sur ma façon de travailler, donc sur ma productivité, ne suis-je pas en train de sacrifier mes loisirs aux finalités de mon travail? Le glissement qui s'est opéré, dans la vie de travail, de l'utilisation de la force humaine brute vers l'intelligence représente un progrès indéniable de la civilisation, mais ce progrès, au bénéfice de la seule intelligence, - que l'on a tendance parfois à trop désincarner -, peut causer également un stress permanent capable de bouleverser fondamentalement la vie humaine, tant sur le plan social que sur le plan professionnel. N'y aura-t-il pas un danger alors de faire glisser la vie de loisir vers des soucis qui seront culturellement plus pauvres?

Formation formelle et actions informelles d'éducation

Il n'est pas possible de réfléchir au développement de l'éducation dans son ensemble en en limitant le champ ou le domaine aux seuls institutions formelles qui ont été créées dans ce but. Certes une première tendance à le faire est fondée sur le pouvoir que les institutions formelles ont acquis dans la société, et la valeur socio-économique indiscutable des produits de ces institutions (Le pouvoir sur le diplôme conditionne la vie professionnelle de tous!). Car c'est justement en soulignant l'importance croissante des activités informelles d'éducation et de formation que nous serons en meilleure posture pour proposer des réformes de l'enseignement formel qui soient acceptables.

La discussion sur ce thème doit tenir compte de deux éléments essentiels. D'une part, le système formel a été tenté de s'isoler des besoins sociaux de formation, et donc s'est enfermé dans des finalités qui ne paraissaient plus utiles. On a eu tendance ainsi à le remplacer. Mais ces substituts n'ont jamais pu obtenir la reconnaissance formelle, et se sont développés un peu de façon anarchique, et n'ont de ce fait pas été reconnus comme des activités authentiques de formation. Nous devons faire face maintenant à deux systèmes d'activités de formation, le formel et l'informel. Le deuxième a tendance à devenir de plus en plus important. En raison de son importance croissante, il aura tendance à se substituer à l'autre. Or il faut faire très attention à ce que l'on risque de perdre si cette tendance se confirme. Nul doute qu'il est temps de se poser à nouveau des questions sur l'organisation de l'école comme institution, mais faut-il jeter le bébé avec l'eau du bain?

La formation comme valeur économique et comme marché

Dans un monde de compétition où la ressource humaine est devenue la matière première principale, il est normal que l'éducation et la formation soient considérées comme des aspects de la vie économique. Ceci est dans la logique du glissement qui a eu lieu autour de la prise de conscience de la valeur "marchande" spécifique du savoir et des savoir-faire. La formation a donc abandonné la perspective de sa finalité individuelle, elle est devenue une action collective (combattre le chômage, développer la compétitivité, garantir la recherche). Cette tendance aboutit à considérer la formation comme un service (le diplôme comme un bien?) dans la vie économique, soumis également aux lois de l'offre et de la demande, comme un ensemble d'activités humaines qui font l'objet d'échanges entre producteurs et consommateurs.

Mais cette perspective n'est pas encore tellement évidente car il manque beaucoup de connaissances à la fois fondamentales et opérationnelles sur ce que l'on appelle l'économie de l'éducation. En effet, pour que le marché de la formation devienne "rentable", il faudrait pouvoir disposer de meilleures informations sur les notions "d'investissement formation", de "rentabilité de la formation", de coûts et de profits, etc. L'actuel marché de la formation n'est finalement fondé que sur la disponibilité de fonds souvent considérables - (voir la Loi Delors en France), mais peu encore sur de réels investissements. Ceci à un moment où la majorité des gouvernements ont tendance à vouloir faire des économies sur le système formel d'éducation. La difficulté est de concilier les perspectives temporelles respectives de la rentabilité économique et de la finalité éducative; la première est toujours à court terme, la seconde ne peut être mesurée qu'à très long terme.

La deuxième difficulté dans ce domaine vient du fait que le consommateur direct de l'éducation n'est généralement pas celui qui la paie. Ce ne sont ni les élèves en situation d'obligation scolaire, ni ses parents qui poussent leurs enfants dans une direction ou une autre, ni les adultes qui bénéficieront à long terme de l'éducation reçue, qui font des choix directs sur ce marché de l'éducation et de la formation. Pourtant les coûts de l'éducation ne font que grimper, aussi le risque est de voir les décideurs n'agir qu'en fonction des moyens disponibles sur le moment même, et être incapables de prendre la distance nécessaire qui permettrait de faire des choix rationnels. L'utilisation de la notion de marché de l'éducation et de la formation n'est pas la plus judicieuse pour obtenir les politiques les plus adéquates.

Certes la notion d'investissement formation est plus facilement utilisée dans le cadre des entreprises, et cela se justifie. Toutefois de nombreux problèmes demeurent encore, car, dans la plupart des cas, il n'y a pas de reconnaissance officielle, au niveau de la comptabilité et de l'audit d'entreprise, sur la valeur réelle des qualifications acquises par le personnel. Peut-on, en effet, tenir compte dans l'actif d'une société, comme constitutive de sa valeur, des sommes investies dans l'augmentation des qualifications des personnes, comme on tient compte de

l'augmentation de l'équipement? Comment en effet ne pas le reconnaître quand on affirme très ouvertement que les ressources humaines sont le capital le plus précieux de l'entreprise? Si c'était le cas, il serait alors plus facile d'établir des politiques "dites rationnelles" (mais de la rationalité exclusivement économique) de formation.

Une question secondaire, mais centrale quand on parle de condition humaine par rapport à ce problème, est de savoir à qui appartient les qualifications et les compétences qui résultent de cette formation. Dans l'idée de tout le monde, les compétences sont individuelles et ne peuvent être aliénées ou vendues. Mais alors, comment en tenir compte dans l'évaluation de la valeur d'une entreprise, si ce sont les individus qui demeurent "propriétaires" de leur savoir-faire? Que doit-on à la société, à l'école, au pays, à son entreprise quand on a reçu d'eux son éducation et sa formation? La réponse à cette question me semble davantage être de l'ordre éthique et personnel que de l'ordre comptable; mais il est peut-être possible d'envisager des formules qui pourraient rétablir dans ce domaine une certaine justice.

Si l'idée d'un marché de l'éducation et de la formation apparaît satisfaisante pour expliquer certaines tendances actuelles, il n'en demeure pas moins vrai qu'elle est très ambiguë pour justifier toutes les politiques et toutes les évolutions souhaitables dans ce domaine, car il y a dans l'action éducative et formatrice elle-même quelque chose qui n'est pas quantifiable, et qui en fait la valeur fondamentale. Ceci devrait nourrir notre réflexion au moment où nous nous tournons vers l'avenir.

Les défis de l'avenir

Une crise est une période de choix et de changement. On n'en sort qu'en regardant vers l'avenir. Il ne faut donc pas tellement regarder les problèmes du passé et du présent, mais avant tout les opportunités, les défis qui nous attendent. J'en vois avant tout quatre:

- *les défis de la quantité* (nombre d'élèves, croissance du savoir, durée)
- *les défis de la dé-nationalisation* (une éducation mondiale dont les porteurs ne sont plus exclusivement les Etats)
- *les défis de la dé-institutionnalisation* (comment étudier sans école)
- *les défis de la qualité et du contenu* (du piège du toujours-plus à la recherche d'un nouvel humanisme)

Les défis de la quantité

Tandis qu'à très court terme il semble que la quantité d'élèves dans les écoles européennes va diminuer, pour de simples raisons démographiques, la tâche quantitative de l'éducation en général et à long terme, prenant en compte toutes les activités éducatives et formatrices, - en particulier dans le cadre d'un système "multi-structurel" - la disponibilité du système à satisfaire la demande de

formation, ne serait-ce que pour répondre aux besoins croissant de formation permanente, continuera à augmenter. Les connaissances, d'autre part, qui forment la matière même de l'éducation et de la formation professionnelle, ne vont pas stagner, tout au contraire. Finalement, la durée de la formation - (et nous ne parlons pas ici de la formation continue, qui est illimitée) - va d'autre part aller en s'allongeant, car il faudra de plus en plus de temps pour acquérir les savoir et les savoir-faire considérés comme indispensables pour assumer une position d'individu responsable dans la société future; l'élévation du niveau des diplômes de base va dans ce sens.

Comment l'éducation doit-elle faire face à ces défis de la quantité? Je vois moi-même trois voies dans lesquelles nous devrions rechercher des formes de solution.

En ce qui concerne la quantité d'activités éducatives, l'Europe n'évitera pas d'intégrer dans un système d'éducation "ouvert" une quantité croissante de ce que nous pourrions appeler des "éducateurs à temps partiel", c'est-à-dire des individus qui ne seront pas nécessairement employés à plein temps par le système, mais qui y apporteront leurs compétences et leur savoir, et augmenteront la capacité du système, sans le transformer en un employeur gigantesque et un mammoth administratif. Le pouvoir exclusif des enseignants à temps plein, ceux qu'on pourrait appeler les "institutionnels", en sera diminué peut-être,... mais cela n'est pas forcément un mal.

En ce qui concerne l'augmentation du savoir et l'impossibilité de transmettre des connaissances encyclopédiques, seule une approche méthodologique nouvelle permettra d'éviter l'engorgement des programmes qui sont aujourd'hui déjà beaucoup trop chargés. L'éducation ne doit plus vouloir tout enseigner; elle doit seulement aider les intelligences qui se développent à comprendre et à apprendre. Développer l'aptitude à l'auto-formation est plus important que de tenter d'enseigner tout ce qui semble nécessaire.

Enfin il faut que les systèmes formels de formation établissent des limites dans la durée; il faut pour cela supprimer, là où cela existe encore, les redoublements de classe; comme il est impossible de tout savoir, faisons des choix, et gardons nous de faire les choix qui consistent à étendre la durée des études de tous. Plus vite les jeunes auront l'occasion de faire face à la vie du travail et de la société globale, plus vite ils acquerront la maturité psychologique qui leur manque trop souvent quand ils demeurent prisonniers à l'intérieur des systèmes. S'il est vrai que la formation devient une forme de vie, l'école elle-même n'est pas la vie, elle ne doit donc pas prendre trop du temps de la vie. La réduction de la durée scolaire doit être inscrite dans les politiques de l'avenir.

Les défis de la dé-nationalisation

Si l'éducation et la formation deviendront de plus en plus dépendantes des nouvelles structures économiques porteuses du renouvellement des ressources humaines, elles seront en ce sens *dé-nationalisées*. L'idée, très française, d'une

éducation "nationale" arrive à sa fin. C'est donc au niveau de l'institution individuelle, de la région, ou de son rayonnement mondial que les structures de l'éducation devront dorénavant s'identifier. Mais cela signifie également qu'elles ne seront plus aussi marquées par la culture nationale, par l'unicité d'une langue ou d'une religion. Ce phénomène implique l'introduction du "multiculturalisme" dans l'éducation.

Je voudrais souligner l'importance, dans la perspective d'une société multiculturelle, et même si cela semble à première vue contradictoire, de l'apprentissage de la langue maternelle. Le meilleur moyen de s'ouvrir à d'autres langues et à d'autres cultures est de posséder au maximum l'*instrument d'expression* et de communication qu'est sa propre culture. La dé-nationalisation de l'éducation n'implique pas que toute culture va se perdre dans un melting-pot multilingue et sans âme, mais au contraire exige plus de rigueur et d'approfondissement de ce qu'est une langue et une expression, car c'est le seul moyen de bien comprendre les autres, de les apprécier dans leur différence, et de maîtriser la complexité de leur voisinage et d'une vie commune avec d'autres cultures.

Les défis de la dés-institutionnalisation

Nous entendons par là l'ouverture des systèmes d'éducation à toutes les activités de formation non-institutionnelles, à la participation d'acteurs extérieurs, à la perte du monopole que possèdent encore les systèmes scolaires dans le jeu éducatif des sociétés contemporaines, particulièrement dans le pouvoir de conférer des diplômes, des certificats et des titres. Quand nous parlons de dés-institutionnalisation, nous ne proposons pas de ranimer le débat sur l'utopie d'Ivan Illich, celle d'une *Société sans école*, nous pensons plutôt à la promotion d'une éducation ouverte, ou comme nous l'avons dit multi-structurelle". L'intrusion de la formation permanente dans toute la vie va d'ailleurs dans ce sens. Le problème central qui doit encore être réglé pour que cette dés-institutionnalisation soit possible, est celui de la valorisation ou de la certification des formations non institutionnelles. Il ne s'agit pas tellement ici de la reconnaissance des diplômes et des titres, un problème que la perspective du marché européen a fait grandir, mais d'une valorisation sociale, à la fois objective et subjective, qui puisse être proposée à tout comme une motivation suffisante.

La difficulté principale vient des changements qui affectent les systèmes d'éducation et que nous avons déjà mentionnés en parlant de la crise. En effet, dans la mesure où l'éducation a pour but de mettre chacun à sa place dans le cadre d'une division sociale du travail bien établie et immuable, le diplôme a une fonction bien précise, sa valeur sociale et marchande est évidente, et tout le monde peut apprendre les règles du jeu. Mais au moment où l'on voit dans l'éducation, non pas cette socialisation formelle, mais un moyen pour transformer la société elle-même, le diplôme perd de sa valeur et de son pouvoir. Car la valeur propre de l'individu se révélera davantage dans son expérience, dans la

façon dont il a continué à se former et à transformer son savoir par le travail, que dans son titre ou son diplôme.

Une des difficultés majeures dans ce domaine vient du fait que nous n'avons pas encore trouvé les moyens et les méthodes de valoriser objectivement les compétences individuelles, qui ne sont pas toujours celles qui sont issues du seul système d'éducation, mais sont nées de l'expérience, peut-être du hasard, et sont incarnées dans des êtres individuels. Ce n'est pas le moindre des défis de l'éducation de l'avenir, que de faire valoriser, par une institution nouvelle, les *compétences réelles* des individus qu'elle n'aura pas produites elle-même, mais qui auront été acquises en dehors de cette institution. La survie de l'éducation comme fonction sociale spécifique est en jeu dans ce défi.

Les défis de la qualité et du contenu

La formation est aujourd'hui devenue une course effrénée aux compétences. Demande et offre de formation, poussées par les besoins des individus et les conditions économique de l'avenir, se stimulent pour nous entraîner dans une consommation toujours plus intensive d'éducation et de formation. Il est donc légitime de nous demander jusqu'où cette tendance irrésistible va nous entraîner.

a) *Le piège du "toujours plus"*. Il est évident que le nombre de personnes éduquées et formées augmente, et qu'il en faudra encore davantage. Les rapports sur les déficits de formation et de qualifications abondent. Mais le nombre des individus ne constitue pas, à lui seul, cette augmentation quantitative qui caractérise la formation de nos jours; il faut tenir compte également de l'élévation générale du niveau des qualifications qui est due à "l'intellectualisation" croissante des activités du travail, sous l'influence des nouvelles technologies. Quelles que soient les méthodes, comme nous l'avons suggéré, que l'éducation applique pour survivre à ce défi, il n'y a aucune raison pour que cette augmentation quantitative cesse. C'est d'ailleurs la nature même de l'accumulation quantitative, car il est impossible, de par sa logique interne, de la stopper. C'est ainsi qu'il est logique de penser qu'il faudra toujours plus d'ingénieurs et de scientifiques, qui possèdent toujours plus de connaissances, à des niveaux toujours plus élevés, formés selon des méthodes toujours plus efficaces et toujours plus raffinées, et ainsi qu'il faudra toujours plus de "toujours plus", *ad vitam aeternam*.

Cette tendance quasi irrésistible aura pour conséquences d'engager nos sociétés dans une course effrénée pour devenir progressivement des sociétés "sur-douées", parce que nous ferons toujours plus appel à l'intelligence et aux connaissances pour résoudre nos problèmes, y compris ceux qui seront créés par ce surcroît d'appel à une intelligence sur-exploitée. Nous nous trouverons ainsi engagés dans une course folle, suivant une courbe asymptotique, dont nous ne pourrons jamais voir l'ultime aboutissement, et qui n'aura d'autre signification que la conquête du savoir infini (à moi Faust!) qui ne peut se terminer que par l'*hubris*, au sens grec, la démesure, et la mort.

b) *L'homme comme mesure ultime de l'éducation*. Mais il n'est peut-être pas nécessaire d'en arriver à ce point ultime de rupture pour se poser la question du sens et du "pourquoi". Car il n'y a pas de progrès réel si celui-ci échappe au sens, à la "forme" des choses, - au sens aristotélicien du terme, - à l'âme, puisqu'on parle ici de l'homme. Cette réaction de prudence devant la croissance du savoir n'est pas due à quelque incertitude sur la puissance de l'homme, mais au besoin de retrouver *le sens* des choses *derrière* la connaissance que nous en avons. Au delà de l'accroissement des connaissances et de l'explosion quantitative de l'éducation et de la formation humaine, nous croyons qu'il faut faire appel à un nouvel humanisme, un peu à l'image de celui que nous proposait Montaigne, quand il recommandait de faire *des têtes bien faites plutôt que des têtes bien pleines*. Car nombreux sont ceux qui ont appris tant de choses et accumulé tant d'informations par avidité malade de savoir, qu'ils ne savent même plus penser.

Cet humanisme ne représente pas un retour craintif au passé, au temps où l'héroïsme naïf des superstitions compensait l'ignorance. Il consiste à vouloir comprendre que, tout en acceptant qu'il ne faut pas limiter ses connaissances, il faut arriver à *connaître mieux*. Car au-delà du savoir que l'apprentissage nous donne, il y a cette ultime compétence qui ne se partage et ne se transmet que si on la vit soi-même, la sagesse. C'est en elle que se trouve cette "mesure humaine" que chacun devrait être capable de donner aux choses, et en particulier à ses propres connaissances. Or cette sagesse ne peut résulter d'un cursus éducatif; elle ne surgit finalement que si nous arrivons à nous libérer de notre éducation. Elle est en fait le sommet de tous les savoirs, celui que l'homme atteint, quand il arrive à tout oublier. Elle se trouve en nous, en effet, dès le premier instant où nous nous interrogeons sur le monde qui nous entoure, puisque le sens de tout cet effort de l'humanité est de tenter de le transformer à notre propre mesure. La finalité de l'éducation est, en dernier ressort, de rendre les hommes un peu plus humains.

L'INTERDISCIPLINARITE

Le texte de Morin cité en exergue à ce projet, quoique définissant l'encyclopédisme, offre par transfert et glissement subtil, une vision de ce que peut être l'interdisciplinarité; Morin, lui-même, - et même s'il commence par s'en défendre !- procède d'ailleurs à la contamination lorsqu'il écrit (Le Monde-Idees Contemporaines) :

Ce qui m'intéresse n'est pas une synthèse interdisciplinaire mais une pensée transdisciplinaire, une pensée qui ne se brise pas aux frontières entre les disciplines. Ce qui m'intéresse, c'est le phénomène multidimensionnel, et non la discipline qui découpe une dimension dans ce phénomène. Tout ce qui est humain est à la fois psychique, sociologique, économique, historique, démographique : il importe que ces aspects ne soient pas disjoints, mais concourent à une vision polyoculaire. Ce qui m'anime, c'est le souci d'occulter le moins possible la complexité du réel.

L'interdisciplinarité s'accommode de bien des définitions et l'on en a sans doute abusé, mais "le terme" demeure et sait même évoluer; il incarne, mieux que tout autre semble-t-il, cette vision d'un système pédagogique ouvert privilégiant "l'intégration croissante des disciplines dans un même réseau de relation structurelle" (A. Roosen).

C'est aussi, par la création de réseaux organiques à l'intérieur de l'établissement, redéfinir le rôle de chacun des partenaires de l'école, promouvoir concertation et participation.

C'est intégrer aussi les technologies audio-visuelles ou informatiques de par leurs multiples interventions.

C'est bien entendu reconnaître la prééminence d'une langue qui transcende chaque domaine du savoir et de la connaissance.

Si l'école en général se caractérise souvent par la sclérose de ses démarches, par sa rigidité dans et entre les réseaux scolaires ou dans ses structures - la multiplicité des filières a eu souvent pour corollaire d'en renforcer l'étanchéité - l'interdisciplinarité permet d'assouplir le système, d'en faire jouer les nombreuses facettes, de proposer l'image de la mobilité. Par la création de nouveaux espaces de rencontres, elle permet de mieux négocier le temps scolaire, une des rigidités les plus insidieuses, des plus tenaces et des plus funestes que l'institution connaisse.

Cette intégration, à laquelle l'interdisciplinarité peut prétendre, s'oppose à ce qui a été artificiellement séparé et qui demeure pédagogiquement et scientifiquement non fondé; les frontières "disciplinaires" disparaissent (biochimie, géopolitique, etc.) au profit d'une anthropologie culturelle générale. L'adaptation des structures à cet objectif est relativement aisée et, une fois les cloisements internes dépassés, il paraît presque naturel que la même dynamique imprègne les relations avec le milieu familial ou la société en général.

Ces quelques propos "théoriques" s'illustrent naturellement de très nombreux textes et sont étayés par de très nombreux essais : nous avons choisi de faire figurer ici trois textes d'horizons très différents et pour lesquels il vous appartiendra d'établir précisément les relations que vous estimerez nécessaires. Un petit dossier plus théorique, extrait d'une étude parue dans les "Cahiers Pédagogiques", complètera fort utilement ces présentations.

LE TEMPS DE LA CULTURE

Depuis ces derniers mois, aucun lieu commun ne nous aura été épargné sur le déclin de la politique et la "coupure avec la société civile". Toutes les causes ont été évoquées : déclin des grandes idéologies messianiques, crise de la représentation due à une hyper-professionnalisation d'une classe politique repliée sur elle-même, "désertion civique" liée à la montée de l'individualisme, disparition de l'"ennemi" communiste, sur-médiatisation, etc. Je ne dis pas que ces diagnostics soient faux, loin de là. Mais ils laissent entière la question de savoir où sont allées se nicher nos anciennes passions militantes. Car enfin, en politique comme ailleurs, l'antique principe des vases communicants doit bien avoir quelque réalité. Il serait fort étonnant qu'en une vingtaine d'années à peine le formidable investissement du politique qui caractérisait les années 60 ait purement et simplement fait place à l'"ère du vide". Si la société, comme la nature, en a horreur, c'est en termes de déplacements qu'il faut sans doute penser cette fameuse crise de la représentation.

Déplacement vers l'éthique, tout d'abord. On a parlé de "génération morale" pour désigner au fond la réconciliation des jeunes avec la démocratie libérale. Je ne suis pas certain que l'expression ne galvaude pas quelque principe trop large pour elle, pas convaincu non plus que la génération de 68 fût moins "morale" que celle de 86. Mais à n'en pas douter elle traduit une réalité : tous les mouvements sociaux de quelque importance qui apparaissent dans les années 80 affichent ostensiblement le caractère extrapolitique des valeurs de générosité et de solidarité. Cela vaut bien sûr de SOS-Racisme ou des "restos du coeur", mais aussi de l'écologie ou des succès remportés auprès d'un public toujours plus large par des organisations telles que Médecins du monde qui prennent le relais du Tiers-Mondisme défunt. Et c'est très souvent en ce sens, du reste fort éloigné des origines, que le thème des "droits de l'homme" a remplacé les combats politiques d'autrefois.

Mais il me semble que plus encore, on assiste à une véritable inflation de l'intérêt porté à la culture. L'existence, au demeurant assez récente, de politiques culturelles liées à l'institution d'un ministère n'a cessé de croître en importance dans les pays démocratiques autrefois les plus politisés. Aujourd'hui, ce ne sont plus les grands meetings qui mobilisent les foules, mais les concerts de rock et les expositions de Picasso, Klimt ou Vélasquez qui font le tour du monde avec un égal succès. Certains musées ne désemplissent pas durant des mois après leur inauguration, et les querelles esthétiques, qu'on croyait d'un autre temps, reviennent au premier plan. Les hebdomadaires n'hésitent plus à faire leur "couverture" sur Mozart, tandis que des livres portant sur l'avenir de la culture deviennent, contre toute attente, des best-sellers.

Un phénomène durable

On pourrait multiplier les signes qui témoignent de ce passage du politique au culturel. S'agit-il d'une mode ou d'un phénomène durable ? Je pense que la seconde hypothèse est la bonne. Pour le comprendre, il faudrait pouvoir la restituer dans la longue durée. La naissance des sociétés modernes, démocratiques, est indissolublement liée au déclin de la religion comme idéologie structurant l'espace social. Bien sûr, la dimension religieuse n'a pas disparu dans les sociétés industrialisées, mais elle persiste *seulement à titre de croyance individuelle*.

Cela signifie que, à la différence de ce qui a lieu notamment dans les pays

islamistes, les lois et les normes ne s'enracinent plus pour nous dans des théologies, mais, en principe, dans la volonté du peuple ou, du moins, de ses dirigeants. Bref : nous sommes entrés dans l'espace de la laïcité. Or cette érosion du rôle social de la religion renvoie les individus à eux-mêmes. C'est sans doute cela qui définit au mieux le monde libéral moderne : le fait qu'il revient désormais à tout un chacun de trouver une signification à sa vie, sans pouvoir s'appuyer sur les grands récits qui servaient autrefois de repères *collectifs*. Pendant deux siècles environ, des messianismes laïques (à commencer par le communisme) ont remplacé la religion dans son rôle de pourvoyeur de sens. On pouvait alors mourir "pour les générations futures", donc donner une signification absolue à la finitude humaine. C'est le déclin de ces messianismes qui est aujourd'hui relayé par le souci de trouver dans la sphère de l'éthique et dans celle de la culture des solutions *individuelles* à l'ancienne question du sens de la vie.

De l'image à l'écrit

Il nous devient de plus en plus difficile de justifier à nos propres yeux la vieillesse, la maladie ou la mort. A défaut, nous pouvons nous enrichir et nous épanouir. Se cultiver : voilà le mot d'ordre qui tend à remplacer la traditionnelle problématique du salut que la religion puis la politique avaient autrefois permis de traiter collectivement. Une telle évolution correspond en profondeur à la logique individualiste qui est celle des sociétés libérales.

Ce déplacement n'est pas sans danger. Pour les intellectuels et les politiques d'abord, qui devraient comprendre enfin que le temps des grands débats va remplacer celui des "grands desseins" et des grands systèmes. Mais aussi pour la culture. De même que tout n'est pas politique, nous l'avons appris aux dépens du communisme, tout n'est pas culturel. De là, me semble-t-il, l'urgence d'une réflexion sur la place du livre, et plus généralement de l'écrit, dans un monde où l'image et le son tendent à une domination quasi impériale.

Si la spécificité de l'humain se situe dans la culture, entendue comme capacité de s'arracher à l'univers naturel de l'instinct qui régit la vie des bêtes, l'écrit est, plus qu'aucune autre forme culturelle, le site privilégié de cette spécificité. A l'inverse des autres modes de communication, il suppose une prise de distance à l'égard du monde ambiant, il requiert une activité qui va à l'encontre de nos habitudes consuméristes. Même lorsqu'elle donne à réfléchir, la télévision implique toujours un moment d'adaptation, voire une *accommodation*, au sens que les biologistes donnent à ce terme. Au contraire, la lecture nous arrache à notre univers immédiat pour nous conduire dans un monde qui, pour être fictif, n'en est pas moins susceptible d'une vérité plus grande que celle de l'immédiateté sensible de la vie quotidienne. Et c'est par cette distance que l'écrit incarne aussi, infiniment mieux que l'image ne saurait le faire, les capacités critiques indispensables à l'exercice de la démocratie.

Luc FERRY

Philosophe, président de la Société pour la communication de l'écrit (SOCLE)

Le Monde, 28 nov. 91

LES FINALITES DE LA SCIENCE

La science classique n'imposait certes pas, mais elle permettait certaines illusions. Ces illusions sont aujourd'hui exclues. En particulier, nous n'avons plus aujourd'hui le droit d'affirmer que le seul but digne de la science est la découverte du monde depuis ce point de vue extérieur auquel pourrait seul avoir accès un de ces démons qui peuplent les exposés de la science classique. Nous le verrons, les plus fondamentales de nos théories se définissent désormais comme l'oeuvre d'êtres inscrits dans le monde qu'ils explorent. En ce sens, la science a donc abandonné toute illusion d'"extra-territorialité" théorique et les prétentions de cet ordre ne peuvent plus s'autoriser que de traditions et d'espérances. Mais nous pensons qu'il est une autre extra-territorialité à laquelle la science doit renoncer, c'est l'extra-territorialité culturelle.

Il est urgent que la science se reconnaisse comme partie intégrante de la culture au sein de laquelle elle se développe.

Erwin Schrödinger a un jour écrit, à l'indignation de nombreux philosophes des sciences : "... il existe une tendance à oublier que l'ensemble de la science est lié à la culture humaine en général, et que les découvertes scientifiques, même celles qui à un moment donné apparaissent les plus avancées, ésotériques et difficiles à comprendre, sont dénuées de signification en dehors de leur contexte culturel. Une science théorique qui ne serait pas consciente de ce que les concepts qu'elle tient pour pertinents et importants sont destinés à terme à être exprimés en concepts et en mots qui ont un sens pour la communauté instruite, et à s'inscrire dans une image générale du monde, une science théorique, dis-je, où cela serait oublié et où les initiés continueraient à marmonner en des termes compris au mieux par un petit groupe de partenaires, sera par nécessité coupée du reste de l'humanité culturelle... elle est vouée à l'atrophie et à l'ossification."

"La Nouvelle Alliance"
Préface

Ilya Prigogine