



n°7

quite
onnement
éation
herche
ersité
reprise
pilité
adarité
yenneté
rejet
lanisme
itrag
ention
nement
ternet
itique
unication
oppement
ution
mpel
omination
fluence
pture
erture
tralité
entité
abitat

les cahiers Millénaire trois

**Quelle éducation
pour le XXI^{ème} siècle ?**

Compétences
de base
et apprentissage
du
« vivre ensemble »



Invitation au débat

La réflexion prospective et stratégique sur le devenir de l'agglomération lyonnaise engagée par le Grand Lyon est par essence collective. Elle concerne et doit impliquer, outre les élus et les services du Grand Lyon, les partenaires de ce dernier, les habitants de l'agglomération et de nombreux acteurs d'horizons divers.

A partir d'une vision des enjeux à long terme, la démarche doit permettre de construire les options stratégiques de développement de l'agglomération pour le début du siècle prochain. Pour ce faire, elle doit favoriser à la fois l'émergence d'une vision partagée des enjeux, et la constitution d'une culture commune sur un ensemble de questions centrales pour la société locale aujourd'hui : l'environnement, le lien social, la citoyenneté, les technologies de l'information, etc.

La réussite d'une telle entreprise passe nécessairement par un véritable partage des informations et des diagnostics des situations, et par une confrontation et une expression des points de vue et des idées, dans leur diversité.

les cahiers Millénaire 3

Avec les "Cahiers Millénaire 3", diffusés gratuitement, le Grand Lyon s'inscrit dans cette perspective.

Ces cahiers sont le support par lequel :

- sont diffusées les informations fondamentales concernant les différents sujets de la réflexion prospective,
- sont rendues publiques les réflexions et études réalisées par le Grand Lyon dans ses domaines de compétence, intéressantes pour la réflexion prospective,
- est donnée l'actualité de la démarche (comptes-rendus de colloques ou de manifestations...),
- les partenaires et les experts indépendants peuvent exprimer un point de vue, sous leur propre responsabilité.

Les cahiers Millénaire 3 ne sont donc pas des oeuvres définitives et achevées qui concluent des processus de réflexion ; ce sont des documents de travail, qui invitent à la discussion ; des petites pierres mises à la disposition de la construction collective.

Préambule

Nous entrons dans un monde marqué par une explosion des connaissances, et par un accroissement de la complexité: les institutions économiques, sociales, culturelles, religieuses, territoriales s'affaiblissent ou se réorganisent sur des bases différentes, moins hiérarchisées, moins monolithiques, composées de groupes et sous-systèmes nombreux, interdépendants, souvent éphémères.

Dans ce monde en devenir, quels doivent être les savoirs acquis par chacun et partagés par tous ?

Nous entrons dans un monde de plus en plus sélectif et concurrentiel, marqué par une moindre cohésion sociale, par un processus de renouvellement des valeurs et par une affirmation de l'autonomie des personnes et des groupes.

L'éducation doit-elle viser uniquement à permettre aux personnes de « s'imposer » dans cet univers économique et social concurrentiel ? Ne doit-elle pas aussi former à la citoyenneté, au « vivre ensemble », à la participation à la société démocratique, à l'apprentissage des valeurs communes nécessaires ?

Dans ce cahier, ces questions fondamentales sont débattues par Alain Michel (« Les compétences de base pour le XXI^{ème} siècle »), Philippe Meirieu et Marc Guiraud (« L'école ou la guerre civile »).

Plusieurs responsables d'établissements d'enseignement, de formation professionnelle et de soutien scolaire apportent ensuite leurs points de vue et des visions prospectives sur l'éducation.



Sommaire

L'école ou la guerre civile

par Philippe Meirieu et Marc Guiraud

P 5

Les compétences de base pour le XXI^{ème}

Par Alain Michel

P 23

Dossier :

Points de vue et visions prospectives sur la formation et l'éducation

P 35

Sylvain Ayroux, Directeur de l'ENS Lettres et Sciences Humaines (Fontenay/Saint-Cloud)

P 37

Jean-Claude Charpentier, Directeur et professeur de l'ESCPE Lyon

P 37

Jean-Pierre Gallet, Directeur de l'ITECH Lyon

P 38

Robert Garrone, Directeur adjoint de l'Institut de Biologie et de chimie des protéines ; et Marc Dechavanne, Président de l'Université Claude Bernard.

P 40

Jean-Pierre Génestie, Association nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes

P 41

Jean Giraud, Directeur de l'ENS Sciences Lyon

P 44

Etienne Pascaud, Directeur de l'Ecole Centrale de Lyon

P 46

François Perdrizet, Directeur de l'ENTPE

P 47

Bernard Pinatel, Directeur de l'Ecole Catholique d'Arts et Métiers de Lyon

P 49

Mgr Christian Ponson, Recteur de l'Université Catholique de Lyon

P 50

B. Primet, Président de l'association « Aider à Apprendre »

P 51

Michel Richardo, Directeur de l'Ecole Nationale Supérieure de la Police.

P 52

Joël Rochat, Directeur de l'INSA de Lyon

P 53

Daniel Vallat, Directeur de l'Ecole d'architecture de Lyon.

P 55

La formation des cadres à l'horizon 2015

Dix propositions présentées par la Fondation Scientifique de Lyon et du Sud-Est

P 57



L'école ou la guerre civile (extraits)

par Philippe Meirieu et Marc Guiraud *

Avant-propos

Chacun connaît cette illusion d'optique : vous roulez sur l'autoroute à bord d'une voiture rapide, à grande vitesse, et vous doublez un véhicule beaucoup plus lent. En le regardant s'éloigner dans le rétroviseur vous avez le sentiment qu'il recule... et, pourtant, il avance, mais bien moins vite que vous !

Ainsi en est-il, pour un observateur attentif, des rapports entre l'école et la société. L'école avance et certains, à son bord, font des efforts désespérés pour l'aider à tenir la route, lui éviter d'être distancée ou de tomber en panne. Il fut un temps où cette école était à la pointe du progrès et ses artisans en ont gardé une fierté légitime... mais parfois, aussi, le regret d'une époque où elle roulait en tête et indiquait la direction à suivre. Son apparition avait alors suscité l'admiration et libéré bien des énergies. Aujourd'hui, les choses ont changé, le modèle est dépassé, usé. On a beau l'entretenir avec infiniment de soin, en conserver quelques exemplaires rutilants dans de somptueux musées, il peine à rester dans la course.

Les progrès techniques de notre société sont considérables; nous voulons pour nos enfants toujours plus de formation afin

qu'ils puissent affronter la terrible complexité d'une civilisation encore infiniment fragile ; et, sous la pression sociale, l'école a accueilli une quantité considérable d'enfants à qui il n'est pas facile de faire gravir la côte... Pourtant l'école avance, progresse, grâce aux efforts parfois désespérés de ceux qui y travaillent. Mais, vue du véhicule de la société, lancé dans des mutations à grande vitesse, elle paraît reculer.

Certains, nourrissant une nostalgie à l'égard d'un passé idéalisé, souhaiteraient arrêter cette évolution. Mais l'histoire ne revient jamais en arrière... D'autres pensent qu'il suffit de supprimer le code de la route pour transformer miraculeusement un vieux tacot en bolide. Mais en l'absence de règles, c'est l'accident assuré.

Pour notre part, plutôt que d'exiger des acteurs de l'éducation qu'ils s'épuisent à faire oublier les ratés d'un moteur encrassé, pour éviter le désespoir et pour créer de nouveaux enthousiasmes, pour libérer les initiatives et susciter la créativité, nous croyons qu'il est plus raisonnable aujourd'hui de décider de changer de voiture.

Une école à réinventer

Certainement aussi grave que la violence scolaire qui préoccupe l'opinion publique, un phénomène étonnant et moins connu se répand aujourd'hui : l'absentéisme des élèves qui inquiète 64,7 % des chefs d'établissements secondaires, d'après les récentes études du sociologue Robert Ballion. Le phénomène se place, dans la liste de leurs sujets d'inquiétude, bien avant l'insolence à l'égard des adultes (21 %), la drogue (12 %), la violence (8 %),

le racket (4 %)... Mais les absents ne font pas de bruit et n'intéressent personne. C'est dommage. Si on les écoutait, ils auraient beaucoup de choses à nous dire et sans doute feraient-ils même un vacarme assourdissant. Malheureusement, nous ne voulons pas entendre ces jeunes qui, d'une manière ou d'une autre, expliquent que l'école, décidément, n'est pas leur affaire, qu'ils ne s'y sentent pas chez eux et que « la vraie vie est ailleurs ».(...)

* © Plon 1997



Le politique et l'expert sont dans un bateau...

Chacun convient que l'institution scolaire a besoin de réformes. Qui en propose ?

Des enseignants, des hommes politiques ou des journalistes entendent témoigner, faire part de leur conviction ou de leur indignation. Beaucoup de médecins de Molière se pressent au chevet de l'école, chacun avec un remède miracle : la saignée de l'exclusion, le cataplasme de la sélection, le fantasme du retour au passé, le clystère de l'autoritarisme... Face à ces donneurs de leçons qu'ils traitent d'idéologues, les spécialistes patentés - médecins, psychologues, sociologues, économistes... - se situent eux dans un registre scientifique qu'ils veulent objectif. Si les autres brandissent des opinions, eux avancent des preuves. Et, quand les uns et les autres se rencontrent, la confusion s'installe : les premiers parlent au nom d'un projet de société, les seconds avancent les résultats de leurs recherches.

Un exemple : le redoublement. Pour le sociologue ou l'économiste, il est inutile car totalement inefficace. Selon leurs statistiques, un redoublant n'accroît rien d'autre que ses chances de redoubler encore. Redoubler n'aurait jamais aidé un élève à réussir, mais coûterait chaque année plusieurs dizaines de milliards de francs : Jean-Jacques Paul, économiste, chiffre ce coût à 24 milliards de francs, soit près de 10 % du budget de l'Éducation nationale. Mais ces « preuves » n'ont aucun pouvoir de conviction pour ceux qui considèrent le pouvoir des enseignants, accroîtrait de manière insupportable l'hétérogénéité des classes et priverait les éducateurs d'un puissant outil de pression pour faire travailler leurs élèves.

Autre exemple : le calendrier scolaire. Pour les chronobiologistes, le respect des rythmes naturels de l'enfant impose d'augmenter le nombre de jours scolaires et de diminuer le nombre d'heures de travail par jour. Les politiques lèvent les bras au ciel : l'évolution des pratiques familiales - et donc la demande des électeurs -, c'est de disposer pendant le week-end d'un temps

suffisant pour que parents et enfants se rencontrent. D'où la suppression des cours le samedi matin et la semaine de quatre jours, même si elle entraîne des journées plus lourdes et accroît les difficultés des élèves en perte. D'autres préconisent, de leur côté, de faire travailler les enfants le matin sur les disciplines scolaires et de réserver l'après-midi à des activités socio-éducatives... Mais des médecins soulignent que les moments d'attention les plus féconds se situent dans la deuxième partie de l'après-midi. Quant aux économistes, ils calculent les coûts de cette évolution, insupportables pour les collectivités territoriales. Enfin, les pédagogues s'inquiètent : la formule proposée entérine une opposition perverse entre le travail scolaire important, ennuyeux et évalué, réservé au matin, et les activités annexes, distrayantes et sans conséquence de l'après-midi. Au total, c'est la cacophonie... et Jules Ferry ne sait plus à quel saint se vouer !

Pour notre part, nous faisons clairement et absolument le choix de la prééminence absolue du politique. Les apports scientifiques doivent permettre d'éclairer les décisions, d'en mesurer les coûts et les enjeux. Mais l'école implique des choix de société, des choix philosophiques, des options prises sur l'avenir de notre pays, sur le type d'homme et d'organisation sociale que nous voulons. Aucun technicien, aucun chercheur, si savant soit-il, ne peut déterminer le devenir de l'école au nom du résultat de ses recherches.

Pour vous en convaincre, imaginez que vous venez d'hériter d'un terrain sur lequel vous souhaitez planter des arbres. Quels arbres ? Vous consultez des spécialistes. L'économiste vous parle de rentabilité et de retour sur investissement. L'agronome vous aide à choisir les arbres les mieux adaptés à la nature de votre sol. Le paysagiste vous conseille les variétés qui flatteront le décor. L'historien évoque les arbres qui se trouvaient là jadis, avant que le terrain ne soit défriché... Vous demandez son avis à votre grand-mère car c'est elle qui vous lègue le terrain. Or, elle souhaite

que vous plantiez des hêtres ; ces arbres ne sont ni rentables ni adaptés à la situation, mais c'étaient les préférés de votre grand-père. Dans ces conditions, votre décision ne sera jamais la somme ou le produit des informations diverses que vous avez reçues. Votre décision, comme n'importe quel choix important de votre vie, vous la prendrez en fonction de la valeur que vous choisirez de privilégier : économique, esthétique, écologique, historique ou affective... Les spécialistes vous permettront simplement de décider en toute connaissance de cause. Grâce à eux, si vous optez pour l'esthétique, par exemple, vous saurez ce que vous perdrez comme bénéfique possible, ce que vous devrez investir en engrais... et en énergie pour

consoler votre grand-mère. Vous vous appuyerez, dans ce cas, sur les arguments du paysagiste, mais simplement pour justifier une décision qu'en eux-mêmes ils n'imposent pas. Votre volonté passera logiquement avant celle des scientifiques. Et, si l'un de ces spécialistes décidait à votre place, il commettrait un abus de pouvoir, car vous seul assumerez finalement les conséquences de votre décision.

En matière d'école, c'est exactement la même chose. Il y a des choix à faire et aucun d'entre eux ne s'impose au nom d'une quelconque objectivité scientifique. Ces choix sont des choix de valeurs. Il faut les faire le plus lucidement possible et il faut les assumer comme tels. (...)

Vive l'école obligatoire !

En matière éducative, une véritable refondation politique s'impose. Même si les difficultés techniques existent, le « réalisme », qui consiste en fait à sacrifier toute véritable ambition, constitue lui-même un choix idéologique ; et il apparaît comme le pire des choix, puisqu'il se retourne contre ceux-là mêmes qui en brandissent le principe. Le manque d'audace confine ici à l'irresponsabilité. L'attachement à des institutions, qui furent de formidables réussites en leur temps mais qui sont devenues aujourd'hui obsolètes, ne ménage même plus la tranquillité sociale : la société tout entière subit la pression de jeunes qui, en manque d'école, hésitent entre violence et résignation, agression aveugle et repli sur soi.

Le projet présenté ici pourra paraître utopique, mais, en matière humaine, comme le disait déjà le pédagogue tchèque Comenius au XVII^{ème} siècle, « avant qu'une invention étonnante se produise, les gens ne peuvent s'imaginer qu'elle puisse avoir lieu. Quand elle devient réalité, ils s'étonnent qu'elle ne l'ait pas été plus tôt. Archimède, lorsqu'il promit au roi Géron de mettre à flot, avec une seule main, un navire de très grandes dimensions que cent hommes seraient incapables de remuer, se vit rire au nez avec éclat. Mais quand il le fit, chacun le

regarda avec stupeur. (...) Et aucun roi, sauf celui de Castille, ne voulut prêter l'oreille ni le moindre appui à la tentative de Christophe Colomb... Cependant le Nouveau Monde fut découvert et maintenant nous nous étonnons tous qu'il ait pu, pendant de si longs siècles, rester inconnu. »

À l'aube du XXI^{ème} siècle, un nouveau monde éducatif reste à inventer : l'école obligatoire. Il est urgent de créer une école de base destinée à tous les enfants de trois à seize ans, une école qui ne se soucie pas de formation professionnelle et qui n'oriente pas prématurément les élèves dans des filières spécialisées. Une école dont l'objectif déclaré soit de rendre possible la vie démocratique et qui n'exclut aucun enfant de cet apprentissage essentiel.

Cette école obligatoire ne résoudra pas tous les problèmes de la France : elle ne résorbera pas le chômage, ne se substituera pas aux familles défailtantes, n'éradiquera pas les maladies sexuellement transmissibles, ne gommara pas les dérives communautaires qui menacent notre pays, ne restaurera pas miraculeusement des valeurs, religieuses ou politiques, communes à tous les citoyens. D'ailleurs, on ne lui demande rien de tout cela ; on lui demande simplement de rendre possible la



vie sociale et de préparer les jeunes à l'exercice d'une démocratie délibérative ; on lui demande de leur apprendre à traiter les conflits - inévitables - autrement que par la violence, le chacun pour soi, le repli sur soi-même ou la guerre civile larvée.

Il ne s'agit pas de charger l'école de

toutes les responsabilités. Mais il convient de mettre au premier plan celle, fondamentale, qui conditionne notre avenir : apprendre aux enfants à vivre ensemble, à surseoir à leur violence, à s'écouter, à se parler, à inventer ensemble leur avenir. (...)

Promouvoir tout le monde ou satisfaire chacun ?

Le syndrome de la courbe de Gauss (cette fameuse courbe en forme de cloche qui doit son nom à un mathématicien allemand du XIX^{ème} siècle) est particulièrement significatif de la difficulté à accommoder comportements individuels et exigence institutionnelle collective. Par exemple, il y a une dizaine d'années, le proviseur d'un lycée, avec le soutien des parents, avait décidé de créer une classe de première d'élite en réunissant les quatre meilleurs élèves de chacune de ses huit classes de seconde. En début d'année, cette classe de première comprenait donc trente-deux élèves, tous sélectionnés avec quinze ou seize de moyenne. Un trimestre environ a suffi pour que l'alchimie scolaire ramène la classe à une répartition gaussienne : un tiers d'élèves faibles ayant entre quatre et huit, un tiers d'élèves moyens ayant entre huit et douze et un tiers de bons élèves ayant entre douze et seize. Pire, les « mauvais » élèves ont été éliminés en fin d'année... tant il est vrai qu'à l'école il ne faut jamais être dans le troisième tiers, même dans la classe des meilleurs ! Partout, en effet, les « bons » passent en classe supérieure, les « mauvais » sont éliminés et les « moyens » justifient les débats en conseils de classe, tranchés in fine par le chef d'établissement. C'est le « principe du tiers exclu » qui valorise la réussite des uns en s'appuyant sur l'échec des autres.

Cette triste réalité recouvre une piètre idéologie : dans tout groupe humain, dès qu'il s'agit d'apprentissage, les individus se répartiraient spontanément en trois tiers à peu près égaux : les débiles, les médiocres et l'élite. Heureusement que ce n'est pas l'école qui apprend à marcher aux enfants,

sinon la population comporterait un tiers de bons marcheurs, un tiers de boiteux et un tiers de grabataires !

Mais ne sommes-nous pas tous complices de cette idéologie ? L'administration, qui pousse insidieusement les enseignants à retrouver dans chaque classe la courbe de Gauss. Les enseignants, qui choisissent les exercices en sorte que le clivage des élèves dessine la fameuse courbe. Les parents qui, quand leur enfant rapporte une note, s'empresent aussitôt de demander : « Et les autres ? » Souvent même, au lieu de louer l'efficacité d'un enseignant qui met beaucoup de bonnes notes (ce qui prouverait plutôt a priori la qualité de son travail), les parents suspectent son exigence ou son honnêteté. Pour eux, la réussite générale dévalorise le succès individuel. Tous veulent à la fois que leur propre enfant soit dans le tiers de ceux qui réussissent et que suffisamment d'enfants échouent pour constituer un vrai tiers d'exclus. Ainsi, dans tous les cas, les enseignants sont coupables et les clients insatisfaits : si les élèves sont trop nombreux à réussir, le succès individuel n'a pas de valeur ; s'ils sont trop nombreux à échouer, c'est que les enseignants font mal leur travail ! Les enfants eux-mêmes acquièrent rapidement le réflexe et considèrent un bon résultat comme insignifiant si personne, dans la classe, n'a de mauvaise note.

L'école, on le voit, ne peut pas être inféodée à la multitude des demandes individuelles qu'elle est condamnée à ne jamais pouvoir exaucer. À vouloir satisfaire tout le monde, elle ne satisfera personne. Sa mission ne peut se définir qu'en référence à un principe supérieur qui dépasse la simple coalition et suppose une véritable

adhésion collective. Cette mission consiste à restaurer l'acte fondateur de l'ordre démocratique, à refaire inlassablement, avec les jeunes qui lui sont confiés, le geste de Clysthène ordonnant aux tribus athéniennes de sortir de la spirale infernale de la violence, d'apprendre à se parler, à se dégager de la violence primitive et à accéder à la culture et à la civilisation.

Le rôle de l'école est moins d'imposer des vérités aux enfants que de créer les conditions pour que, devenus adultes, ils les trouvent ensemble. Elle est de préparer la démocratie, seul cadre au sein duquel peuvent s'exprimer les singularités. C'est une erreur de chercher à satisfaire les intérêts privés de chacun; il est urgent, au contraire, de se donner des valeurs collectives qui constituent une référence assez forte pour l'emporter sur les calculs stratégiques des uns et des autres. L'école obligatoire doit se définir clairement : est-elle un parcours du combattant fait pour sélectionner les futures élites, un creuset idéologique destiné à forger des Français conformes, ou une institution capable de

permettre aux futurs citoyens de se connaître, de se parler, de se comprendre et d'inventer ensemble la société dans laquelle ils veulent vivre ?

Quoi que certains en pensent, ces différentes tâches sont incompatibles. Elles n'obéissent pas aux mêmes logiques. C'est pour n'avoir jamais vraiment choisi entre elles que les ministres successifs de l'Éducation nationale ont laissé dériver le navire jusqu'au bord des récifs où il risque de se disloquer. Les enseignants, les chefs d'établissement, les parents, les élèves eux-mêmes se voient, en effet, enjoins de poursuivre en même temps des objectifs contradictoires et incompatibles : écarter un tiers d'exclus et faire réussir tout le monde, pratiquer une évaluation sélective et encourager chacun pour qu'il réussisse, privilégier les objectifs de socialisation et ne rien céder sur les programmes, préparer au collège les futurs spécialistes de chaque discipline et donner à tous le goût d'étudier les matières qu'ils n'auront plus l'occasion de rencontrer dans leur vie...



Retrouver une perspective fondatrice

La première mesure à prendre est donc d'instaurer une véritable scolarité obligatoire pour tous, de trois à seize ans, avec une mission sociale claire et mobilisatrice : créer les conditions du fonctionnement de la vie démocratique. Et abandonner délibérément, pendant cette période, toute formation professionnelle et toute orientation irréversible vers des filières plus ou moins spécialisées.

Après seize ans, en effet, quand l'État a assuré à tous un socle commun de savoirs et de compétences, il devient nécessaire d'orienter progressivement chacun vers des formations particulières. On est rassuré, quand on remet sa vie entre les mains d'un chirurgien, qu'il ait fait partie des meilleurs étudiants, ou que le garagiste à qui on confie sa voiture ait toutes les compétences d'un excellent technicien.

Mais, au départ, dans le cadre de la scolarité obligatoire, la logique ne doit pas être celle de la sélection, mais celle de la formation de tous. Puisque le but de cette scolarité obligatoire, c'est d'amener les jeunes à participer à la société démocratique, toute forme d'exclusion serait suicidaire pour la société elle-même.

Ainsi conçue, la « citoyenneté » n'est pas un « supplément d'âme », sorte de cerise sur la tranche napolitaine des disciplines d'enseignement; elle est le principe organisateur de la « cité scolaire » et de la formation de la personnalité de l'élève. Elle légitime l'existence de l'école, en oriente toutes les activités, détermine le choix de ses contenus et de ses méthodes et constitue la principale référence pour juger de sa véritable efficacité. (...)

Pour une véritable frontière entre la société civile et la cité scolaire

Pour que la nouvelle école obligatoire puisse fonctionner, il faut, évidemment, qu'elle s'empêche de reproduire, par facilité ou par mimétisme, le désordre social. C'est pourquoi une frontière est nécessaire entre la société civile et la cité scolaire : une frontière, pas un Mur de Berlin ou un rideau de fer, d'ailleurs obsolètes, mais une séparation qui permette à l'école de jouer pleinement son rôle spécifique et de préserver chez les jeunes « le pouvoir de changer le monde », selon la formule d'Hannah Arendt.

Concrètement, dans nos villes, la séparation entre la société et l'école est matérialisée par un mur, une enceinte fermée qui ne s'ouvre qu'à certaines heures pour laisser entrer et sortir les élèves. Pourtant, une fois le portail fermé, l'école n'est pas encore à l'abri des vendeurs de drogue et autres chefs de bande, sans parler des agressions et dégradations commises par les élèves eux-mêmes, ni de cette multitude d'incivilités qui témoignent que cette maison n'est, d'aucune manière, la leur, qu'ils ne l'habitent pas et qu'ils n'ont pas construit les règles nécessaires à sa pérennité. Il est inutile de mettre en place des barbelés et des guérites pour protéger l'école : l'agresseur est, bien souvent, déjà dans la place... Dans une idéologie sécuritaire qui sacrifierait systématiquement la formation au maintien de l'ordre, les seules écoles vraiment protégées seraient finalement des écoles vides.

La frontière matérielle ne suffit pas. C'est lorsque l'école aura retrouvé du prestige et du sens auprès des jeunes qu'ils la respecteront véritablement. Le contrat implicite qui a tenu le coup, vaille que vaille, jusqu'à ces dernières années disait : « Si tu veux un travail intéressant, il faut que tu réussisses ton examen, et si tu veux réussir ton examen il faut que tu te plies aux règles de l'institution. » Or, puisque l'emploi n'est plus garanti, quelle raison de se plier aux contraintes scolaires ? Jusqu'ici, les murs de l'école tenaient grâce au ciment constitué, en amont, par

l'éducation familiale et, en aval, par les débouchés économiques. Le ciment s'est dissous, les murs s'écroulent et ce n'est pas en mettant des barrières autour des ruines ni en multipliant les rondes de vigiles que la cité scolaire se reconstruira.

D'un côté, certains veulent transformer l'école en « sanctuaire ». De l'autre, on trouve les partisans de l'« école ouverte sur la société ». Renvoyons dos à dos esprits mesquins et rêveurs naïfs. Ouvrir l'école à tous vents serait irresponsable. Professeurs et élèves s'y enrhumeraient, les courants d'air balaieraient la réflexion, les tourbillons empêcheraient l'étude. Mais confiner l'école, c'est l'asphyxier. Le savoir a besoin d'oxygène. On ne peut pas placer l'école sous une bulle stérile pour la protéger de tous les problèmes de la société. Au contraire, elle doit permettre aux enfants d'élaborer des réponses aux questions que leur pose le monde, de réfléchir aux événements qui les scandalisent, aux injustices qui les révoltent, aux nouveautés qui les fascinent. Elle doit aider les enfants à grandir, à appréhender la société, à se déterminer par rapport à elle, à effectuer leurs choix d'adultes responsables. L'école sanctuaire est une vision étriquée, dépassée, dangereuse et inefficace contre la violence, le racket, la drogue ou l'obscénité qui, sans un véritable travail éducatif en profondeur, continuent à sévir dès que les adultes ont le dos tourné.

Les partisans de l'école sanctuaire souhaitent en faire un havre de paix et de bonne conduite dédié au savoir, un temple réservé aux enfants déjà éduqués qui connaissent et respectent, avec dévotion ou hypocrisie, le déroulement de la messe. Ces idéologues renoncent à dialoguer avec les jeunes qui ne leur ressemblent pas. Ils abandonnent, plus ou moins explicitement, la formation aux valeurs essentielles, fondatrices de toute socialité. Ils renforcent les ghettos, fragmentent la société, favorisent les tensions dans les entreprises dues à l'absence de dialogue social. Ils préparent le

terrain aux émeutes dans les banlieues, aux guerres civiles et au terrorisme.

Si l'école doit accueillir, scolariser et éduquer tous les enfants, elle ne peut s'ouvrir sans réserve à la vie sociale des adultes. La frontière avec la société civile, libérale et marchande est nécessaire parce que l'école fonctionne sur des valeurs spécifiques qui ne sont ni économiques, ni affectives. On ne va pas à l'école pour produire, ni parce qu'on s'aime. On va à l'école pour apprendre et pour apprendre à vivre ensemble.

Cet objectif nécessite parfois d'aller à contre-courant de l'évolution sociale dominante. Quand l'écrit dominait la société, l'école a justement introduit l'oral et l'audiovisuel. Aujourd'hui, elle doit réintroduire l'écrit pour compenser l'invasion des sons et des images. Au moment où les nouvelles technologies séduisent tant,

l'école doit rappeler qu'elles ne sont rien sans l'intelligence de l'homme qui les a conçues et qui doit décider librement et lucidement de leur usage. Dans une société de l'immédiateté, du « tout, tout de suite », dans une société où le discours se réduit toujours plus jusqu'au message subliminal dissimulé dans les annonces publicitaires, il revient à l'école de marquer sa différence, de former à une expression scrupuleuse et d'offrir d'autres types de dialogues et de relations.

En résumé, sans ignorer son environnement et en aidant les élèves à comprendre le monde qui les entoure, l'école n'a ni à singer la société ni à suivre aveuglément ses emballements. Son rôle est de cultiver ses valeurs spécifiques : créer le désir d'apprendre, apporter des connaissances et éduquer les futurs citoyens. (...)

Les deux objectifs indissociables de l'école obligatoire : l'acquisition d'une culture commune et la construction de la Loi.



C'est au pouvoir politique d'affirmer fortement la double finalité de l'école obligatoire : constituer une culture commune chez les jeunes et leur permettre d'accéder à la Loi.

Une culture commune signifie plus que le simple « socle de compétences », le « bagage minimum » ou encore l'ensemble des « savoirs primordiaux définis en termes de performances attendues de l'ensemble d'une classe d'âge au terme de l'obligation scolaire », selon la formule de la commission Fauroux. Le terme de « culture » est fondamental car il marque la volonté de sortir d'un simple empilement de savoirs et de savoir-faire; il faut que tous les adolescents, au terme de l'école obligatoire, aient accédé à la compréhension de notre histoire et des enjeux fondamentaux de notre société; qu'ils sachent lire une fiche de paye, mais aussi qu'ils comprennent la différence entre le travail salarié et le travail au noir, entre le salariat et toutes les formes d'esclavage et d'économie souterraine.

Qu'ils puissent utiliser une calculatrice, mais aussi qu'ils sachent pourquoi les hommes ont inventé les chiffres, qu'ils connaissent l'histoire des chiffres arabes et la genèse du calcul en base dix. Qu'ils maîtrisent les mécanismes des taux d'intérêts et de l'emprunt, la gestion de leur budget familial comme le sens des comptes de la nation. Il ne suffit pas qu'ils soient à même d'identifier les symptômes du sida mais il faut encore qu'ils aient mené une véritable réflexion littéraire et philosophique sur le corps, qu'ils l'aient approché en biologie comme à travers la peinture et la poésie. Au-delà de la connaissance de l'orthographe et de la grammaire, il faut qu'ils éprouvent le plaisir d'une véritable correspondance avec un ami, qu'ils affrontent l'angoisse de l'écriture et vivent les immenses satisfactions qu'elle procure... Écartons les choix bas de gamme qui inféodent l'école à une logique utilitariste. Refusons de nous en tenir à un ensemble de savoir-faire hétéroclites : remplir sa

feuille d'impôts, comprendre la météorologie ou calculer un taux de proportionnalité. Tout cela est utile mais sans logique et, surtout, sans principe unificateur ni élan mobilisateur. Jamais les jeunes ne se rassembleront sur des connaissances de ce type, dont le sens n'est accessible qu'à une petite minorité, précisément la seule capable de les inscrire dans une histoire qui leur donne du sens.

Si l'on veut reconstituer ce lien social qui nous fait défaut aujourd'hui, il faut remonter ensemble, professeurs et élèves, aux questions fondatrices des savoirs et restituer ceux-ci dans des interrogations aussi vieilles que l'histoire de l'homme, des questions communes qui fondent une irréductible ressemblance, celle qui nous différencie de l'animal.

Il faut voir des élèves de la banlieue travailler sur le rôle du masque dans la Commedia dell'arte et Les Mille et Une Nuits. Personne ne peut parler ici de pédagogie démagogique, de sous-culture, ni dénoncer le manque d'exigence et la tentation de facilité. Ces jeunes, rejetés de la voie noble de l'école traditionnelle, abordent à leur façon les questions essentielles et philosophiques du « même » et de l'« autre », de la personne et du personnage : qui se cache derrière le masque ? Pourquoi le masque est-il parfois nécessaire pour accéder à la vérité des relations humaines ? Ils viendront ensuite à Beaumarchais et à Mozart. Accessoirement, par la médiation d'une oeuvre qui permet de s'impliquer sans parler directement de soi, ils comprendront ce qui se joue dans leur entourage quotidien, dans les clans et les groupes qu'ils côtoient. Simultanément, ils améliorent leur orthographe, leur grammaire et travaillent sur le plan de l'exposé ou de la dissertation. Traitant en parallèle les questions dans leur universalité et les réponses dans leur singularité, ils se découvrent affrontant les mêmes interrogations et peuvent réfléchir à une culture universelle sans renoncer à leur identité propre.

Dans un quartier difficile, un professeur fait étudier à ses élèves pour la plupart musulmans un texte extrait de La Trêve de Primo Levi. C'est l'histoire d'un enfant de trois ans

né à Auschwitz, abandonné de tous, paralysé des deux jambes, « qui n'avait jamais vu un arbre et dont le minuscule avant-bras portait le tatouage d'Auschwitz ». Cet enfant est muet. Chacun, dans le baraquement, essaie de le faire parler en l'amusant, en le traitant comme un bébé. Seul un adolescent de quinze ans, qui lui parle comme à un adulte, va obtenir un mot de lui et engager un impossible dialogue quelques heures avant sa mort.

Ces jeunes musulmans, parfois intégristes et antisémites, découvrent à dix-huit ans l'existence des camps d'extermination. Quand le professeur leur demande un travail écrit, près de la moitié de la classe choisit de rédiger une prière à Allah pour que plus jamais, nulle part, un tel sort ne soit fait à un enfant... Ces élèves, défavorisés parmi les défavorisés, préparant sans enthousiasme un CAP ou un BEP avant d'aller pointer à l'ANPE, victimes d'un racisme latent ou exprimé, baignent dans une culture islamique intégriste qui les incline à chercher dans les Juifs des boucs émissaires à leurs difficultés. Mais, après avoir éprouvé de la compassion pour un enfant martyr, rien n'est plus comme avant. Et si l'enfant avait été musulman ? Les voilà qui réinventent un dialogue entre religions. Le professeur a pu leur montrer que chrétiens, juifs et musulmans sont traversés par le même débat entre foi et raison. Ils ont compris que notre culture française avait emprunté aux trois religions et qu'il était nécessaire d'entendre cette complexité.

Ailleurs, des classes primaires, en milieu rural, travaillent sur « l'air et le vent », expérimentations scientifiques, constructions techniques de moulins et de cerfs-volants, mais aussi, et indissociablement, approche poétique, travail sur les mythologies... Pourquoi le vent a-t-il fasciné les hommes au point qu'ils en firent des dieux, aussi bien en Grèce qu'en Chine ou au Mexique ? Pourquoi la Bible parle-t-elle de « souffle divin » et dit-elle que « le vent souffle où il veut » ? Comment définir cette chose étrange, invisible en elle-même et visible seulement par ses effets ? N'y a-t-il pas d'autres choses aussi insaisissables ? Les interrogations s'enchaînent, les questions fusent, les enseignants racontent d'ancestrales histoires et les enfants écrivent

ensemble contes et poèmes.

Ailleurs encore, des élèves de cours préparatoire d'origines sociales et culturelles très diverses, apprennent à lire dans des textes d'Homère. Ils y découvrent l'ingéniosité d'Ulysse et son courage, mais aussi ses faiblesses et sa peur, sa force de caractère et les inquiétudes qui le tenaillent. Sans rencontrer plus de difficultés techniques qu'avec la plupart des manuels scolaires d'apprentissage de la lecture, ils sont, en plus, mobilisés par des enjeux forts : les exploits d'Ulysse excusent-ils la souffrance de Pénélope ? Ils prennent conscience que les livres ne sont pas des recueils de tests inventés par des enseignants dans le but de les faire trébucher, mais bien les dépositaires d'une mémoire vivante, d'un fonds commun d'humanité où ils peuvent tous se retrouver.

Sans cette quête du « fonds commun », les hommes aboutissent toujours à exclure les « étrangers » (ceux qui ne nous ressemblent pas et, parfois, nous font peur). Nous

finissons toujours par tuer, symboliquement ou physiquement, celui à qui nous ne reconnaissons pas droit de cité en nous-mêmes et à qui, finalement, nous ne reconnaissons pas droit de cité dans le monde. C'est en nous, d'abord, que se niche le racisme, c'est-à-dire le refus de la complexité de notre histoire et de notre destin. Refus qui entraîne celui de la science, de la recherche, de l'intelligence et, finalement, de l'école. Ce n'est pas un hasard si les racistes et les totalitaires (deux frères siamois) brûlent les livres, si la première cible des fascistes est toujours la culture.

Seule une culture commune, articulée aux questions essentielles qui préoccupent les hommes, peut parvenir à les relier entre eux dans le respect de leurs spécificités. Les savoirs scolaires sont à restituer dans cette perspective : leur contenu doit permettre aux hommes de « faire société » et la manière de les acquérir permettre aux enfants d'accéder à la Loi fondatrice : le refus de la violence.

En finir avec l'apartheid scolaire : aux uns les savoirs utilitaires, aux autres la culture abstraite.

Aujourd'hui, qui est considéré comme cultivé en France ? Celui qui est capable de multiplier les citations d'auteurs classiques dans une conversation ? Celui qui peut citer les grandes dates de l'histoire ? Et de quelle histoire ? Celle de quel pays, de quelle époque, de quel continent ? Celui qui connaît la géographie du monde, les principes de l'électricité ou celui qui sait réparer un moteur à explosion ? Celui qui sait paramétrer un logiciel, remplacer un processeur périmé par un autre, celui qui connaît l'histoire des machines mathématiques, du boulier à l'ordinateur ? Il faut bien constater que, malgré les efforts faits dans les années 80 avec, par exemple, la création de la Cité des Sciences et de l'industrie de la Villette, la culture technique demeure le parent pauvre de notre école. La sélection par l'échec et la relégation dans le technique et le professionnel ont causé suffisamment de dégâts chez les jeunes, suffisamment de mal au pays.

Actuellement, les classes techniques et professionnelles, dans leur immense majorité, ne sont pas constituées d'élèves bons en technologie ou motivés par des professions précises, mais de recalés en mathématiques, en français ou en anglais. Comment ces classes seraient-elles attractives et dynamiques ?

Il est temps d'introduire, dès l'école primaire, et de manière très significative, la culture technologique, au même plan que la culture littéraire et scientifique, les notions élémentaires du droit et les principaux apports des sciences sociales. Bref, il s'agit de former un citoyen à la fois capable de se situer dans le monde, par rapport à l'histoire, la géographie, les lettres, mais aussi capable de comprendre le contenu d'un journal, des pages économie à la rubrique théâtre en passant par les faits divers, le sport et la politique internationale.

La culture, c'est ce qui permet de se reconnaître soi-même humain et de rencontrer



l'homme dans son humanité. Le contraire de la culture, c'est le clivage dramatique dans le système éducatif français entre les savoirs fonctionnels et les savoirs culturels. D'un côté, le culturel, synonyme d'inutile, réservé aux bons élèves qui peuvent s'en payer le luxe, intellectuellement et socialement. On le trouve dans des classes, des établissements, des filières où la rencontre avec le monde se fait à travers les grands textes, à travers les auteurs classiques, de Ronsard à Balzac. Là, plus une discipline est inutile, plus elle est noble : c'est la raison pour laquelle les mathématiques y sont plus nobles que la physique, elle-même plus noble que la technologie, elle-même plus noble que les travaux manuels.

De l'autre côté, le fonctionnel, synonyme de « pratique » et directement utilitaire, lot des mauvais élèves. On le trouve dans d'autres classes, dans d'autres établissements, dans d'autres filières, où l'on apprend la langue française en remplissant des constats d'assurance ou en décodant des petites annonces. Ici, on n'aborde la littérature qu'à travers un entretien dans la presse avec le dernier acteur à la mode et on ne fait des sciences qu'en fonction d'un usage immédiat dans la vie quotidienne.

Jules Ferry avait voulu articuler données culturelles et données fonctionnelles : arpenter un champ et réciter Victor Hugo, lire l'affichage municipal et connaître les moments essentiels de la constitution de notre État. L'étude de la balance n'était pas seulement un moyen d'apprendre à compter, peser ou faire son marché, c'était aussi une leçon d'histoire et d'instruction civique. Cet équilibre scolaire, certes précaire et idéologiquement très marqué, a été rompu.

L'école, dans chacune de ses disciplines, oscille entre une conception culturelle et abstraite et une conception fonctionnelle et concrète des connaissances à enseigner : on voit le français écartelé entre l'étude de slogans publicitaires et celle de la poésie de Lamartine. Les langues vivantes sont passées en quelques années du tout culturel au tout « communicationnel », avec la même dramatique absence de résultats, puisque les élèves sont toujours aussi faibles en langues à la fin de leur scolarité.

La biologie hésite entre l'étude de la place du darwinisme dans l'histoire des idées et les moyens de se protéger contre les maladies sexuellement transmissibles. Les mathématiques ont basculé des problèmes de robinet à la théorie des ensembles pour revenir à des exercices sur les intervalles : elles hésitent aujourd'hui entre des apprentissages purement formels, dégagés des préoccupations des enfants et leur permettant d'accéder à l'abstraction, et des apprentissages directement liés à leurs intérêts...

Une étude sur les manuels scolaires utilisés dans l'enseignement général et l'enseignement technique, réalisée par une étudiante en sciences de l'éducation, montre que, dans un manuel de BEP présentant le sud-est de l'Angleterre, on trouve des photographies et des cartes qui servent de prétexte à des exercices du type : « Énumérer les différentes activités touristiques du Kent. » Il y a bien une photo de la cathédrale de Canterbury mais rien n'indique que c'est un lieu hautement symbolique de la monarchie britannique et rien n'évoque non plus les célèbres Contes de Canterbury dont la lecture et l'étude seraient pourtant susceptibles d'insuffler un peu de vie dans un enseignement souvent bien triste !

L'Éducation nationale a démissionné. Les mêmes inspecteurs qui imposent à des élèves de sixième l'étude de textes en vieux français ou l'apprentissage de la grammaire structurale ont inventé, pour les élèves défavorisés, une pédagogie au rabais, enseignement du simple, voire du simplisme, sans aucune efficacité, mais marqué d'un mépris très bien perçu par ces élèves. À ces jeunes de vingt ans qui ont totalement raté leur scolarité, les enseignants continuent à assener la différence entre un « a » avec et sans accent, ce qu'aucun professeur n'a réussi à leur faire comprendre en quatorze ans d'école ! En même temps, l'éducation les prive de ce qui pourrait donner du sens à leur propre existence et à leur propre vie et qui pourrait, finalement, déclencher leur soif d'apprendre.

Contrairement à ce que l'on pourrait croire, des élèves de banlieue montrent plus

d'intérêt pour l'étude difficile du grand prêche d'Urbain II lançant en 1095 la première croisade, que pour le portrait du dernier rappeur à la mode dans Libération. Mais, pour enseigner Urbain II, il faut un travail pédagogique montrant en quoi les croisades sont enracinées dans une vision du monde dont nous sommes encore porteurs. Trop d'enseignants imaginent que le portrait du rappeur sera plus facilement accessible... Les « mauvais » élèves détestent qu'on leur fasse sentir leur échec en leur proposant des exercices au rabais. Des enfants de dix ou douze ans n'ont pas besoin, pour accéder aux mathématiques, de s'en tenir à des recettes de cuisine : parlez-leur de la classification des infinis de Cantor, expliquez-leur que, dans un segment, il y a une infinité de points, dans une demi-droite une infinité de points, dans une droite et dans un plan une infinité de points... et vous verrez surgir les questions : comment des infinis peuvent-ils être inégaux ? Entre deux points, qu'est-ce qu'il y a ? Un autre point ou du vide ? Et si c'est du vide, pourquoi on ne met pas un point ?... On sous-estime trop souvent l'intelligence des élèves et leur intérêt pour des questions fortes.

Quel mépris pour les « mauvais » élèves de réduire l'enseignement qu'ils reçoivent à des formes dégradées de « l'économie sociale et familiale » (aujourd'hui rebaptisée « vie sociale et professionnelle ») ! Quelle bêtise de les condamner à lire seulement des modes d'emploi d'appareils électroménagers et de leur apprendre à soigner des entorses pendant que les « bons » accèdent à l'histoire, la littérature, la philosophie, à Mallarmé, Racine ou Voltaire. Deux catégories d'élèves ne manqueront pas de créer deux catégories de citoyens, pareillement handicapés :

ceux qui ne peuvent pas dépasser le concret et le quotidien, et ceux qui ne font jamais le rapport entre leur culture et la vie pratique.

La vraie culture ne sépare pas les activités matérielles de celles qui les inscrivent symboliquement dans une histoire et une communauté. Nous ne mangeons pas seulement pour des raisons biologiques, mais aussi parce que le repas est un rituel de partage codifié qui permet d'incarner une communauté. Une fiche de paye n'est pas seulement un outil technique de comptabilité, c'est aussi le résultat de luttes historiques qui durent encore aujourd'hui. Un contrat d'assurances n'est pas seulement un formulaire pour se faire rembourser des frais, c'est aussi l'expression d'un engagement contractuel et une occasion de réfléchir sur la responsabilité. Même chose pour une feuille de Sécurité sociale, symbole d'une organisation aujourd'hui en difficulté et qui peut amener à des questions sur son histoire, la démographie, la consommation médicale, les devoirs d'assistance, les abus et le sens civique, de façon aussi concrète que théorique. Et Mallarmé, ce n'est pas seulement un esthétisme vain et des allitérations gratuites, c'est aussi une manière d'interroger la vie quotidienne quand celle-ci semble s'évanouir et perdre toute consistance. Chateaubriand, ce n'est pas seulement une vieilleries littéraire qui permet de caser quelques belles citations dans une dissertation, c'est aussi l'expression d'une adolescence exacerbée où la révolte se fait désir de mort. Maupassant, ce n'est pas seulement le moyen de briller en société, c'est aussi l'occasion de penser la question, lancinante chez tant d'adolescents, de la paternité. (...)



Piloter le changement par le système d'évaluation

Qu'est-ce qui pilote aujourd'hui le système scolaire tout entier et focalise tous les regards ? Le baccalauréat ! « On ne touche pas à un monument national », avait affirmé Jack Lang, ministre de l'Éducation nationale de 1992 à 1993.

Mais à quoi bon entretenir un monument coûteux et sans intérêt ? L'existence du baccalauréat empêche la mise en place d'une véritable école obligatoire. Les enseignants ne sont ni des saints ni des héros ; ce sont des gens réalistes qui écoutent plus qu'on ne le croit ce que disent les parents, qui font ce qu'ils estiment aller dans l'intérêt des élèves : et quel est aujourd'hui l'intérêt des jeunes ? Avoir le baccalauréat.

Or, le baccalauréat coûte beaucoup trop cher. C'est une folie de dépenser près de 200 millions de francs chaque année pour un examen qui ne sélectionne plus personne ou presque. Certains diront : « C'est un examen anonyme, garantie d'impartialité et d'équité. » Mais la vraie sélection, sauvage, s'effectue bien avant et d'une manière qui n'est absolument pas anonyme, dans les conseils de classe de fin de troisième, par le jeu de l'orientation, du choix des sections, des langues. Là, les représentations sociales et les complicités culturelles sont déterminantes et la justice n'est pas garantie.

De plus, le baccalauréat provoque dans le système scolaire un effet de brouillage extrêmement néfaste. Ni examen de fin d'études, ni porte d'entrée dans la vie professionnelle, ni ticket pour l'université qui s'organise pour sélectionner insidieusement les bacheliers, il est incrusté dans l'école comme un kyste qui fait perdre de vue ses objectifs essentiels. Officiellement, la scolarité obligatoire se termine à seize ans, en fin de seconde. Mais, à l'issue de la troisième, elle est sanctionnée par un examen hybride et absurde : le brevet des collèges. Jadis supprimé pendant quelques années sans que personne ne s'en porte plus mal, il est aujourd'hui défendu par beaucoup de parents et d'enseignants qui le considèrent comme un bon entraînement pour le bac.

Pour clarifier les choses, il faut supprimer le

baccalauréat sous sa forme actuelle et instaurer à la fin de la scolarité obligatoire un nouvel examen à pouvoir symbolique fort comme l'était jadis le certificat d'études, comme ne l'est plus le ridicule brevet des collèges. Il faut également que les modalités de ce nouvel examen engagent fortement les enseignants à repenser leur pédagogie.

C'est Marie-Danielle Pierrelée, qui fut longtemps principal et proviseur (elle créa l'« auto-école » pour aider des enfants en rupture avec l'enseignement à réintégrer le système scolaire), qui défend aujourd'hui cette idée essentielle : « Quand un enseignant isolé cherche à former autrement ses élèves, il est en butte à tous ceux, enseignants et parents, quelquefois même élèves, qui savent que ce n'est pas de cela dont il est prioritairement question à l'école. Ce n'est qu'avec tous ceux pour qui tout est déjà perdu que l'on accepte de laisser de la liberté. (...) Pour faire changer le fonctionnement quotidien de l'école, celui qui produit l'exclusion à petit feu, il faut changer les normes de la réussite scolaire et y introduire de nouveaux critères d'évaluation. Il faut des critères qui prennent en compte, à côté du bagage culturel et des compétences méthodologiques, la capacité à gérer l'incertitude, à se débrouiller dans une situation complexe, à développer avec les autres des stratégies de résolution de problèmes et la capacité à produire soi-même de nouveaux objets culturels, au confluent de l'héritage culturel et de l'identité de chacun. » En d'autres termes : changeons l'évaluation et l'école changera car les enseignants finiront bien par former leurs élèves à ce qui sera évalué. À la limite, il ne sera même pas nécessaire de réformer le modèle actuel par des décrets et circulaires ; il suffira de garantir le bon déroulement du « Certificat d'école obligatoire ».

Ce nouvel examen vérifiera que l'élève maîtrise les connaissances fondamentales nécessaires à sa vie sociale : français, mathématiques, médecine, droit, histoire, etc. Le passage de ces épreuves pourra être étalé sur les deux dernières années de



la scolarité obligatoire ; s'effectuant dans chaque établissement il devra être supervisé par les corps d'inspection qui veilleront à ce que les exigences soient les mêmes sur l'ensemble du territoire.

Ce « Certificat d'école obligatoire » devra comporter également des épreuves nouvelles, mais que nous avons déjà expérimentées dans plusieurs collèges : chaque élève rédigera un mémoire, dactylographié et illustré par ses soins, d'une trentaine de pages, sur une profession de son choix ; à cette occasion, il fera apparaître les dimensions littéraire, historique, scientifique, technologique et économique de la profession étudiée ; il soutiendra ce mémoire devant un jury constitué d'un enseignant, d'un professionnel et d'un parent. Tous les élèves devront aussi être impliqués dans une activité collective à caractère artistique. Ils présenteront chacun un objet technologique, dont ils dessineront et commenteront le schéma ou le plan. Ils proposeront enfin l'étude critique d'un objet culturel (un tableau, un livre, un morceau de musique ou un film). Bien au-delà du changement des modalités d'un examen, c'est l'invention d'un nouveau modèle de réussite scolaire et sociale qui est en jeu. Pour beaucoup de jeunes, la réussite, c'est l'argent facile, la grosse voiture, les voyages à l'étranger et la consommation audiovisuelle. Pour d'autres, c'est investir toute son énergie dans un métier, sacrifier sa vie personnelle à sa carrière, se méfier même de ses amis et ne pas hésiter à piétiner quiconque se met en travers de la route. Pour d'autres encore, c'est être à l'abri du chômage et rentrer le soir dans sa niche douillette sans crainte du lendemain. L'école ne propose pas d'autre alternative ; elle est incapable de présenter un modèle de réussite tournant résolument le dos à l'arrivisme individualiste. Elle ne propose aucun modèle qui permette d'accéder à de nouvelles valeurs : travailler en groupe et inventer ensemble, trouver du sens à ce que l'on fait et du plaisir à rencontrer l'inconnu, comprendre son histoire et se projeter dans l'avenir, équilibrer investissement professionnel et épanouissement personnel, allier efficacité économique et

activités culturelles. Le modèle de réussite proposé par l'école est l'expression la plus pernicieuse de son influence sociale. Rien ne changera tant que cette école ne décidera pas de révolutionner radicalement le profil du « bon élève » - et, à travers lui, le profil d'homme - qu'elle promeut et évalue.

Pour être efficace, une telle révolution devra s'accompagner d'une clarification des informations sur les résultats obtenus aux examens et concours par les différents établissements. Jusqu'en 1997, les données publiées représentaient une véritable imposture car elles omettaient un facteur essentiel, le taux de mortalité scolaire. Il faut rendre obligatoire la mention de ce taux : tel établissement affiche triomphalement 95 % de succès au bac mais il se garde de préciser que c'est au prix d'un taux de redoublement et d'exclusion de 50 %. Tel autre n'obtient que 60 % de succès, mais si son taux de mortalité scolaire n'est que de 20 %, cet établissement est plus performant. De plus, tout ceci est faussé par le fait que ces évaluations ne prennent en compte que les résultats à des épreuves stéréotypées. Le système actuel ignore des éléments plus déterminants encore pour l'avenir des enfants que le nombre de leurs fautes d'orthographe ou la connaissance de la géographie arctique. En effet, la qualité d'un établissement s'évalue, non seulement au niveau scolaire de ses élèves, mais aussi à la vigueur de ses structures de concertation, à l'existence de réunions régulières et efficaces de délégués d'élèves, à la fréquentation du centre de documentation, à l'autonomie dans l'usage des ressources documentaires, à la diminution de l'absentéisme des élèves et des enseignants, au respect des personnes et du matériel, etc. C'est pourquoi il serait particulièrement utile que des comités d'évaluation tripartites (professeurs / parents / élèves) définissent, à partir de chaque projet d'établissement, des indicateurs d'évaluation de l'ensemble des objectifs de la scolarité obligatoire : cela permettrait de publier un rapport sur chaque établissement, présentant un état fidèle de ses pratiques et de ses résultats,



tous les trois ans par exemple. Puisque les Français veulent savoir ce qui se passe dans leurs écoles, autant leur donner les informations les plus exactes possibles.

La définition d'objectifs ambitieux pour la nation n'est pas contradictoire avec les projets d'établissement, ni avec le travail en équipe et la multiplication des initiatives locales. Au contraire : pour atteindre les objectifs nationaux, les acteurs locaux doivent se mobiliser, explorer, avec leurs partenaires, les possibilités d'action, identifier leurs problèmes spécifiques, leurs ressources et leurs difficultés, inventer des solutions adaptées. Et c'est au service

d'une impulsion nationale identifiée que doivent se développer toutes ces initiatives locales. Or, en l'absence d'une telle ambition, on assiste à la prolifération d'initiatives locales parfois contestables, comme l'organisation déguisée de filières sélectives, l'orientation précoce des enfants en difficulté ou la mise en place de soutiens scolaires excessifs et inadaptés. Et, quand ces initiatives locales se révèlent positives, elles demeurent entravées par des réglementations formelles tatillonnes. Il faut, tout à la fois, être plus exigeant et centralisateur sur les objectifs et plus souple et décentralisateur sur les moyens.

« Messieurs les Anglais, tirez les premiers ! »

À l'issue de ces propositions, la tâche peut apparaître immense et décourageante. On sait bien l'énergie que dépensent aujourd'hui enseignants, chefs d'établissement, administrateurs de l'école, parents militants et élèves eux-mêmes, simplement pour faire fonctionner la machinerie scolaire. Et c'est pour éviter un tel gaspillage qu'il est nécessaire d'établir une priorité absolue : la construction d'un parcours scolaire clair et unique pour tous les enfants, de trois à seize ans, dans une école obligatoire aux objectifs et aux méthodes redéfinis.

Mais, en attendant, n'y a-t-il rien à faire ? Faut-il prendre son mal en patience ? Au contraire, il faut que chacun, à sa place et avec ses moyens, engage le travail et participe à cette refondation. Le petit jeu qui consiste à excuser tout le monde au nom de la difficulté de la tâche, la tentation de rejeter toujours la responsabilité sur l'autre, nous ont déjà coûté trop cher. « Messieurs les Anglais, tirez les premiers ! »... Mais nous pouvons toujours être les Anglais de quelqu'un ! Et il faut bien que quelqu'un commence...

Que peuvent faire les parents ? Exercer leur métier de parents, d'abord : moins en contrôlant de manière obsessionnelle le travail scolaire de leurs enfants qu'en sachant saisir toutes les occasions de la vie familiale pour leur permettre de s'exprimer,

réfléchir et exercer leur intelligence. Prendre part, ensuite, au fonctionnement de la cité scolaire : participer aux instances représentatives, non pour défendre systématiquement leur progéniture, mais pour faire entendre la voix d'adultes responsables, aux engagements sociaux et professionnels divers, dans une institution publique qui doit promouvoir des valeurs collectives avant de satisfaire chacun de ses usagers. Assumer, enfin, leur devoir de citoyens en contribuant à ce que soit posée clairement la question des finalités de l'école obligatoire, c'est-à-dire de l'engagement de l'État dans l'éducation des jeunes.

Que peuvent faire les enseignants ? Faire travailler leurs élèves d'abord : la classe n'est pas un théâtre mais un atelier où l'on doit mettre les jeunes au travail et les accompagner dans leur progression à partir des questions fortes qui fondent les savoirs scolaires. Accepter l'hétérogénéité des niveaux et les différences entre les élèves ; mieux, les considérer comme un moyen d'accès à des savoirs communs permettant de se comprendre et de comprendre le monde. Socialiser la parole, enfin : installer des rituels qui permettent à chacun d'oser donner son point de vue, d'être entendu et respecté. Former à l'exigence démocratique du sursis à la violence.



Que peuvent faire les directeurs et les chefs d'établissement ?

Ne pas céder, d'abord, au consumérisme scolaire et aux pressions pour organiser les classes de manière toujours plus homogène : explorer toutes les formes possibles de regroupements hétérogènes, à l'intérieur des établissements et entre eux. Favoriser le travail en équipe des enseignants et la mise en place d'une véritable pédagogie différenciée, ensuite : que chaque instituteur et chaque professeur puisse disposer des moyens matériels, de l'emploi du temps et des locaux lui permettant de faire de sa classe une véritable ruche au travail. Organiser la vie sociale dans l'établissement, enfin : en sollicitant les enseignants pour la gestion pédagogique quotidienne et en organisant des concertations entre adultes et élèves, à tous les niveaux possibles et chaque fois que cela est nécessaire ; faire respecter dans l'établissement les règles fondamentales du droit : « nul ne peut se faire justice soi-même », « les mêmes fautes encourent les mêmes sanctions », « les décisions d'évaluation et d'orientation doivent être prises équitablement sans préjugés ni ostracisme », etc.

Que peuvent faire les collectivités territoriales ? Promouvoir et soutenir le tissu associatif et culturel d'abord : elles jouent là un rôle essentiel qui n'empiète pas sur la tâche de l'école mais la complète. Collaborer à la recherche des moyens à mettre en oeuvre, en fonction des ressources et des contraintes d'un bassin de formation, pour réaliser au mieux les engagements nationaux en matière de scolarité obligatoire. Participer, enfin, par le biais d'instances comme le Conseil économique et social, à la définition politique des objectifs de cette scolarité obligatoire, avant qu'ils ne soient votés par le Parlement.

Que peuvent faire les élèves ? Cesser de se comporter en consommateurs d'école, d'abord : l'école n'est pas un supermarché où l'on soupèse les produits en termes de rapport qualité/prix ; c'est un lieu où l'on apprend pour grandir, où l'on s'approprie des connaissances et des savoirs pour devenir plus intelligent. Il y a toujours quelque chose à « apprendre » dans un

enseignement, si l'on sait y trouver quelque chose « à prendre » pour être plus lucide et plus libre. Saisir ensuite les occasions offertes pour faire entendre sa voix, mais sans basculer dans le règlement de comptes : une parole n'est entendue que si elle s'accompagne du respect de l'autre et lui donne le droit de répondre sans le disqualifier a priori... Trop souvent l'on ne parle que pour soulager une colère et non pour résoudre un problème. Ne pas confondre, enfin, la solidarité et l'omertà : « L'omertà est principalement le fruit de la peur. Elle ne fait pas de différence entre celui qui se révolte devant une injustice et celui qui agit en criminel ; elle couvre tout le monde, le pauvre diable et le malfaiteur. L'omertà est aveugle et au service d'une autre force. L'esprit de solidarité, en revanche, est un sentiment qui honore l'homme. Ce n'est pas une loi, comme l'omertà. Il naît tout à coup entre personnes qui se trouvent en difficulté, comporte le sacrifice personnel, ne se cache pas derrière la masse formée par tous les autres. » (Erri De Luca, « En haut à gauche ».) Dans le concret, la distinction n'est pas toujours facile à faire, mais sans une réflexion permanente et exigeante sur cette distinction, personne ne peut espérer que l'école (re)devienne une véritable « cité scolaire ».

Que peuvent faire tous ceux qui sont attachés à la République et refusent de laisser dériver notre société vers la guerre civile ? Résister, résister farouchement à toutes les formes de ségrégation sociale et scolaire. S'opposer, par tous les moyens possibles, à l'homogénéisation des classes et à l'éclatement du système scolaire en une multitude d'établissements et de filières qui contribuent à désagréger le corps social. Faire reculer la sélection au-delà de la scolarité obligatoire, après que l'État aura assuré à tous une formation à la parole socialisée et l'accès à une culture commune. Militer pour des formes de pédagogie capables de faire progresser ensemble des élèves d'origines, de niveaux et de sensibilités différents. Favoriser l'intégration des enfants handicapés, des exclus de toutes sortes, et imaginer des activités où tous les jeunes,



quels qu'ils soient, puissent faire l'expérience de leur ressemblance fondatrice. Bref, fabriquer du lien social sur autre chose que sur de la haine : sur la joie de

comprendre et la passion de connaître, l'accès à ce qui nous rend ensemble plus humains, plus libres et unis à la fois, dans le respect de nos différences.

La chance de la démocratie et le devoir de l'école

L'école requiert, à la fois, un acte de refondation nationale, incompatible avec les attermolements politiques, et une mobilisation de tous les acteurs du système. Il s'agit d'inventer des formes acceptables de vie en société. L'ambition peut sembler modeste, mais c'est déjà beaucoup et, sans aucun doute, infiniment mieux que l'illusion, dans laquelle nous avons vécu, d'une société parfaite. La société parfaite, c'est « Le meilleur des mondes d'Huxley », dont chacun sait qu'il est le pire. Ceux qui voudraient nous y conduire à marche forcée nous glacent d'effroi, qu'ils brandissent l'idéal de la « justice populaire », de la « purification ethnique », de « la France aux Français » ou du « salut par la loi du marché ». Les dictateurs se dissimulent toujours derrière les marchands d'illusions ou les partisans de solutions miracles. Et, pour masquer la monstruosité imbécile de leurs programmes, ils désignent des boucs émissaires.

Tant que l'on pouvait imaginer changer la société à partir d'un modèle préexistant, il suffisait de l'appliquer. Il y avait une représentation de la perfection quelque part, dans les livres, le Parti, au ciel ou ailleurs. Les militants croyaient connaître le moyen de faire définitivement le bonheur des hommes, fût-ce contre leur volonté. Ces derniers n'avaient qu'à obéir ou adhérer. Aujourd'hui, les modèles universels ont heureusement volé en éclats. Il faut saluer cette chance et la saisir.

Nous sommes donc condamnés à inventer et à réinventer chaque jour un pacte social acceptable : la seule méthode possible, c'est de négocier, discuter, imaginer, critiquer, construire et remettre en question. C'est, au sens propre du terme, une « crise » permanente, c'est-à-dire à la fois un risque - la déliquescence et la mort de la démocratie, si nous échouons - et une chance - sa régénérescence et sa modernisation, si nous réussissons.

La chance de notre temps, c'est d'être condamné à la démocratie. La charge de notre temps et de l'école obligatoire, c'est de former des petits d'hommes qui reconstruisent sans cesse cette démocratie.

Comme le dit le philosophe Michel Soëtar, commentant l'oeuvre majeure du pédagogue Pestalozzi, affronté dès le XVIII^{ème} siècle aux enfants limites que nous connaissons partout aujourd'hui : « La sagesse éducative, c'est de prendre son parti de l'effondrement moral, spirituel et politique de ce monde, mais de voir dans cet effondrement, dès lors qu'on en articule le constat avec une foi sauvegardée de l'homme en son sens, la chance de l'éducation, la chance de la formation à l'humanité, la chance de la formation de l'homme. (...) La pédagogie, c'est, en définitive, un monde qui bascule.

« Dans l'éducation ».

« Le nôtre ? ».

Sans aucun doute.

Conclusion

Éduquer pour exister

Comment des adultes qui ont perdu l'essentiel de leurs repères, qui se résignent à une société d'injustice et d'exclusion, qui doivent piétiner les autres pour survivre et ne parviennent pas à faire fonctionner leur démocratie, comment ces adultes peuvent-ils espérer transmettre aux enfants et aux adolescents des valeurs qu'ils ne savent plus mettre en pratique eux-mêmes ? Quel crédit peuvent-ils avoir dans cette entreprise ? Comment leur faire confiance ? Autant de questions que nous nous posons d'abord à nous-mêmes.

Nous ne sommes pas, bien entendu, meilleurs que les autres. Nous partageons ces inquiétudes. Mais nous sommes convaincus que, si nous ne sommes pas innocents de toute compromission, voire de démission, nous devons néanmoins accueillir nos enfants dans le monde en leur transmettant la culture et les institutions qui leur permettront de ne pas retomber dans la barbarie.

En matière éducative, il n'est pas nécessaire d'avoir quelque chose pour le transmettre. Au contraire même. C'est bien parce qu'il nous faut transmettre que nous cherchons parfois à nous montrer dignes de ce que nous transmettons. C'est Vendredi, le sauvage qu'il faut « éduquer », qui sauve Robinson non seulement de la solitude, mais aussi de la folie et de la barbarie qu'il porte en lui.

L'éducation a ceci de particulier dans les activités humaines que son projet ne suppose pas d'être maîtrisé avant d'être engagé. L'arrivée de l'enfant, la nécessité de lui apprendre le monde et l'exigence de lui offrir une vie meilleure nous donnent la force de lutter pour des valeurs que, pour nous-mêmes, nous finirions peut-être par abandonner, fatigués et résignés. Le regard de l'enfant nous incite à nous redresser, quand nous courberions l'échine ou accepterions la facilité si nous étions

seuls en cause. La présence de l'enfant nous invite à nous ressaisir et à refuser la démission face à la guerre civile menaçante, au conflit des égoïsmes envahissant, à la décomposition du tissu social.

C'est parce que nous ne renonçons pas à éduquer que nous avons quelque chance de devenir meilleurs, plus clairs avec nous-mêmes, plus exigeants aussi. Pas plus qu'on ne naît adulte, on n'est pas vraiment homme avant de s'être affronté à l'exigence éducative. C'est parce qu'on éduque que l'on a quelque chance de devenir un véritable adulte. Et, quand on vit seul, recroquevillé sur de vieilles certitudes, quand on a perdu le goût d'éduquer, alors on reste un éternel adolescent.

Nos enfants nous rendent un immense service. Leur présence nous oblige à parler, à dire ce que nous voulons faire du monde, à tenter aussi de mettre nos actes en cohérence avec nos discours. L'enfant est d'abord un appel. Un appel pour que nous relevions la tête dans l'univers de violence et d'intérêts individuels qui nous submerge, pour que nous tentions de faire advenir de l'humain. « Pure éventualité et d'emblée éventualité pure », admet le philosophe Emmanuel Lévinas. Il n'est pas sûr que nous parvenions à faire exister autre chose que la violence ; il n'est pas sûr que nous sachions installer la paix, ne serait-ce qu'un instant. Mais cette éventualité-là est la seule chose qui vaille vraiment la peine en ce monde.

Le devoir d'éduquer nos enfants nous rappelle heureusement à l'essentiel, et les rêves que nous faisons pour eux nous soutiennent dans l'effort que nous faisons pour nous. Le devoir d'imaginer une école pour demain nourrit heureusement notre détermination à faire vivre la démocratie aujourd'hui. Seule l'exigence de l'avenir peut nous mobiliser sur le présent.





Les compétences de base pour le XXI^{ème} siècle

par Alain Michel¹

Cet article est paru en juin 1996 dans la revue *Futuribles* (n°210). Dans les pages qui suivent, seule la partie de l'article traitant des enjeux d'évolution du système éducatif est reproduite. A la suite, nous reproduisons aussi les encadrés qu'Alain Michel avait inséré dans son texte, qui complètent ou illustrent sa pensée.

Education : pour une approche systémique du changement²

« Si l'école française apparaît actuellement si bêtement contraignante et ses programmes si difficiles, ce n'est pas parce qu'elle est trop moderne, mais parce qu'elle est désespérément en retard aussi bien dans son système d'apprentissage que dans son modèle d'organisation interne, de fait, sur ces deux points de vue, elle n'a guère changé depuis un siècle. »

Ce jugement sévère de Michel Crozier date de 1979³. Certes, bien des choses ont changé depuis 15 ans dans notre système éducatif, notamment sous la pression de l'enseignement de masse et des attentes de la société et de l'économie.

En particulier, depuis les initiatives du ministre Christian Beullac, à la fin des années 70, l'école n'a cessé de se rapprocher davantage des entreprises, si bien qu'il serait aujourd'hui erroné d'affirmer que l'école et l'économie sont deux univers qui s'ignorent. Les réformes se sont succédé à un rythme régulier, concernant tous les niveaux d'enseignement et toutes les filières de formation. Les programmes de l'enseignement obligatoire ont été revus et corrigés à diverses reprises et les formations et diplômes professionnels sont renouvelés en moyenne tous les cinq ans au sein des

commissions professionnelles consultatives. Surtout, de grandes innovations ont scandé ces quinze dernières années : la création des zones d'éducation prioritaires (ZEP), le processus de décentralisation et de déconcentration, l'autonomie accrue des établissements et la généralisation progressive de leurs projets, la création du baccalauréat professionnel, la rénovation des collèges, le développement de l'enseignement en alternance, la création des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), la création du corps des professeurs des écoles, le développement de la formation continue des adultes dans les GRETA⁴, la mise en place de nouveaux instruments de pilotage à tous les niveaux de décision et de systèmes d'information performants, l'émergence d'une nouvelle culture d'évaluation, la création des cycles pluriannuels pour tenir davantage compte de la diversité des élèves, l'enseignement précoce de langues vivantes étrangères, la réforme des lycées, la relance de l'apprentissage, les diverses mesures du « nouveau contrat pour l'école » adoptées par le ministre François Bayrou, etc.

Si l'on ajoute à cette liste non exhaustive l'effort important de construction ou de rénovation des locaux et d'équipement en

1. Inspecteur général de l'Éducation nationale, membre du Comité directeur du Centre pour la Recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) de l'OCDE et membre de *Futuribles International*.

2. Cet article, publié dans une autre version dans la revue *Administration et Éducation* (n° 1, 1996), s'appuie sur deux documents rédigés en anglais par l'auteur : 1) une conférence de septembre 1995, à Maynooth (Irlande), pour le 2001^{ème} anniversaire de Saint-Patrick's College sur le thème « Education policy: seeking to be both fair and effective », texte publié en décembre 1995 dans l'ouvrage *Issues and Strategies in the Implementation of Education Policy* ; 2) un exposé lors d'un séminaire international d'octobre 1995, à Fort Myers (États-Unis), organisé par l'OCDE et le Gouvernement américain sur le thème : « Teachers and the Curriculum Reform : a Systemic Approach ».

3. CROZIER M. On ne change pas la société par décret. Paris : Grasset, 1979, p. 27.

4. Les GRETA (Groupements d'établissements de l'enseignement secondaire) sont des structures permettant d'organiser et gérer l'activité de formation des adultes au sein de l'Éducation nationale.

technologies modernes, comment peut-on encore qualifier l'Éducation nationale de dinosaure, pour souligner son gigantisme, sa lourdeur et son anachronisme ? N'est-ce point excessif ?

Et pourtant ! Les nombreuses critiques, parfois justifiées, qui pleuvent sur l'école, les nombreux ouvrages ou articles, qui évoquent la « crise » de l'institution ou de

l'organisation scolaires, mais aussi, la dure réalité de la résistance de l'échec scolaire, la détérioration de la situation dans les établissements, pas seulement dans ceux dits « sensibles », la difficulté croissante à trouver un premier emploi, le malaise de nombreux élèves et enseignants sont autant d'indices d'une adaptation insuffisante de l'école aux attentes de la société.

L'école doit être à la fois en retard et en avance

Face à de telles difficultés, largement partagées par les autres systèmes éducatifs, il n'est pas question ici de suggérer une liste de réformes, mais de proposer une stratégie de changement qui nous paraît la plus pertinente compte tenu des défis à relever et des contraintes à prendre en considération.

Nous nous concentrerons essentiellement sur la question de l'enseignement obligatoire, car c'est celle qui nous paraît prioritaire, à la fois pour des raisons de justice sociale et d'efficacité économique.

Mais, d'abord, pourquoi l'école est-elle appelée à changer ? L'une des missions de l'école n'est-elle pas de transmettre un héritage culturel et donc de conserver un certain recul par rapport à l'écume des nouvelles vagues de l'actualité ? C'est ce que le philosophe Alain exprimait en affirmant que « la culture générale refuse les primeurs et les nouveautés » ou encore que « l'enseigne-

ment doit être résolument retardataire, non pas rétrograde, tout au contraire »⁵.

Mais, même si l'école doit être un îlot de moindre instabilité dans un monde de plus en plus turbulent, elle ne saurait être une enclave figée et anachronique dans un monde en mutation rapide. En effet, l'enseignement doit non seulement vivre avec son temps, il doit aussi préparer l'avenir. Donc, être « à l'heure » pour l'école, c'est à la fois être en retard et en avance : le temps de l'école n'est pas celui de l'exactitude ou de la politesse des rois, c'est un temps pensé de manière non linéaire qui construit un pont entre le passé et l'avenir. Or, comme l'a montré Paul Valéry, nous ne pouvons imaginer le futur de manière utile qu'en combinant notre connaissance du passé et la perception des grandes mutations en cours ou, selon l'expression de Pierre Massé, des « faits porteurs d'avenir »⁶

Les nouvelles attentes à l'égard de l'école

Les divers partenaires de la communauté éducative manifestent de nouvelles attentes à l'égard de l'école, qui sont parfois contradictoires, mais qui résultent elles-mêmes d'une prise de conscience plus ou moins explicite des grands enjeux liés aux mutations profondes de notre monde contemporain, parfois qualifié de post-moderne.

Rappelons d'abord les principaux changements qui interpellent directement les systèmes d'enseignement.

En premier lieu, **le rythme du progrès technologique**, particulièrement dans le domaine de l'information et de la communication. Ses quatre implications essentielles pour l'école sont :

- 1) préparer les cerveaux à intégrer le changement comme une donnée permanente, ce qui n'est pas évident ;
- 2) faire face à l'obsolescence accélérée des connaissances et des techniques ;

5. ALAIN. Propos sur l'éducation. Paris : Puf, 1932, pp. 114 et 45 respectivement.

6. MICHEL A. « Du futur antérieur au futur postérieur ». Éducation et Management, n° 16, 1995 (numéro intitulé « Imaginer demain »).

3) questionner les finalités du changement et faire réfléchir sur les usages souhaitables des nouvelles technologies ;

4) intégrer de manière pertinente les nouvelles technologies dans les dispositifs d'éducation, à des fins d'efficacité mais aussi d'équité, sinon les enfants des familles défavorisées seraient pénalisés par rapport à ceux des ménages bien équipés.

En second lieu, **la mondialisation de l'économie**, caractérisée par le phénomène de globalisation, qui s'accompagne d'une fragmentation (résurgence des nationalismes et régionalismes). La loi aveugle de la concurrence au niveau mondial, notamment avec les pays à faible coût de main d'oeuvre, implique la recherche de compétitivité, donc un accroissement du niveau de qualification de la main-d'oeuvre, donc un investissement accru en éducation et formation.

Celui-ci est d'autant plus nécessaire que la compétitivité implique des entreprises innovantes et une mobilisation des compétences et de l'imagination à tous les niveaux de la hiérarchie, comme l'enseignent les démarches qualité et les théories modernes du management.

La mondialisation implique aussi une meilleure connaissance des langues et cultures étrangères et une plus grande mobilité géographique, donc de nouvelles capacités d'adaptation.

Cette concurrence exacerbée au niveau mondial renforce la course au progrès tech-

nologique et requiert des mutations profondes : le « processus de destruction créatrice » décrit par Schumpeter⁷. L'une de ses conséquences est la montée du chômage, notamment des jeunes les moins qualifiés, le développement de nouvelles formes de précarité, de vulnérabilité et d'exclusion sociale⁸. La fracture sociale qui en résulte est d'autant plus grande que l'on a assisté simultanément à un déclin des institutions tutélaires de proximité et des réseaux traditionnels de solidarité, à commencer par la famille. La situation est particulièrement critique dans les banlieues, où l'urbanisme sans âme exacerbe le sentiment de rejet d'une société par des jeunes qui développent leur propre contre-culture, fondée sur des valeurs très éloignées de celles que l'école est supposée développer. Et pourtant, c'est vers l'école que l'on se tourne pour tenter de tisser un nouveau lien social, car elle constitue le dernier rempart contre l'anomie.

Par conséquent, la montée du chômage, l'allongement de la durée de transition entre l'école et le premier emploi et les difficultés d'insertion, la dislocation progressive du lien social sont autant de changements majeurs qui appellent une transformation des dispositifs et processus éducatifs, fondés encore pour l'essentiel sur un paradigme scolaire datant du XIX^{ème} siècle.

Le nouvel impératif de l'efficacité et de l'équité

Une chose est sûre : l'évolution de l'environnement économique et social n'autorise pas un statu quo scolaire. L'école doit changer, pas seulement pour s'adapter, mais aussi et surtout pour préparer un avenir conforme à une certaine conception philosophique et humaniste de la vie en société. L'éducation doit former des citoyens actifs capables de maîtriser le progrès technologique, de

redonner du sens à la vie individuelle et collective, de respecter l'équilibre de la planète, de faire régner la paix et réduire la violence, de forger un véritable projet de société. Redéfinir ainsi la mission fondamentale de l'école, c'est retrouver l'esprit des hussards noirs de la République, mais dans un contexte plus complexe et plus difficile⁹. Mais, admettre un impératif de changement

7. SCHUMPETER J. Capitalisme, socialisme et démocratie. Paris : Payot, 1963, p. 119.

8. Cf. notamment : ROSANVALLON P. La nouvelle question sociale. Paris : Seuil, 1995.

CASTEL R. Les métamorphoses de la question sociale. Paris : Fayard, 1995.

FOUCAULT J.B. (de) et PIVETEAU D. Une société en quête de sens. Paris : O. Jacob, 1995.

9. MICHEL A. « L'éducation à la citoyenneté ». Administration et Éducation, n° 1, 1994.

ne signifie pas pour autant que soit déterminés a priori l'importance du changement nécessaire, ses modalités et son rythme de mise en oeuvre.

Un premier débat démocratique s'impose : celui sur les finalités de l'éducation. En effet, si l'on peut faire état d'un large consentement sur les quatre objectifs rappelés par la loi d'orientation sur l'éducation de 1989, que sont la transmission de savoirs et d'un héritage culturel, le développement de la personnalité des jeunes et de leur citoyenneté, la préparation à une vie professionnelle et l'égalité des chances, le consensus s'étioule dès lors qu'il s'agit de pondérer leur importance respective.

Quelle que soit l'issue de ce débat, il importe de garder à l'esprit que l'éducation a une nécessaire dimension de bien collectif (au sens de la théorie économique), créateur d'effets externes positifs intra et inter-générationnels, notamment de ciment social, et qu'elle ne peut être réduite à sa dimension d'investissement privé en capital humain, générateur de revenus futurs. Du reste, comme l'avait judicieusement formulé Édouard Herriot, en 1924, plaidant pour un large débat démocratique sur une réforme profonde de l'éducation, « s'il est vrai que l'instruction soit le moyen qui permette d'acquérir les autres richesses ou, le cas échéant de s'en passer, ce n'est pas seulement un problème français, c'est un problème mondial que la démocratie doit essayer d'aborder de front et d'ensemble »¹⁰ C'est dans cet état d'esprit qu'actuellement les pays de l'OCDE et du Conseil de l'Europe participent à une étude sur les stratégies possibles de réforme des programmes de l'enseignement obligatoire. Mais l'objectif démocratique d'égalité des chances doit prendre en compte la contrainte économique d'une nécessaire maîtrise des déficits budgétaires dans un contexte de croissance économique

ralentie. C'est dire que le processus de changement doit chercher simultanément à atteindre des objectifs d'efficacité, d'efficacités et d'équité. Cela n'est pas forcément contradictoire, car ce n'est pas en offrant plus de la même chose que l'on a les meilleures chances de réduire les inégalités sociales devant l'école.

Afin d'éviter l'exclusion scolaire d'une minorité, il faut encore développer l'enseignement de masse, mais aussi maintenir une certaine qualité, c'est-à-dire des niveaux d'exigence quant aux performances des élèves. Une difficulté particulière à cet égard est la nécessité de maintenir certaines normes d'exigence pour des publics de plus en plus hétérogènes, afin de ne pas compromettre la formation de très bons élèves, capables de renouveler le vivier des futurs enseignants, chercheurs, ingénieurs, etc., sans pour autant opérer une sélection discriminatoire incompatible avec l'objectif d'équité et de cohésion sociale.

Selon Louis Legrand, si l'école a échoué dans sa recherche de justice et de démocratie, c'est en raison d'une insuffisance de réflexion sur les processus d'apprentissage les plus à même d'y contribuer efficacement¹¹. Pour lui, l'école doit davantage prendre en compte les élèves dans leur diversité sans tomber dans l'ornière de la ségrégation.

La mise en place des cycles pluriannuels, des cours de soutien, des études dirigées ou des enseignements en « modules » (regroupements d'élèves en fonction de leurs besoins et des objectifs de chaque séquence pédagogique, l'accent étant mis sur les méthodes de travail et de raisonnement) sont autant d'avancées en ce sens. Mais force est de constater que le problème fondamental de l'école, qui est au fond d'unifier sans uniformiser et de diversifier sans discriminer, n'est pas résolu pour autant.

10. HERRIOT E. in La politique républicaine. F. Alcan, 1924.

11. LEGRAND L. Une école pour la justice et la démocratie. Paris : Puf, 1995.

Du discours à la réalité

Toute stratégie de changement devrait d'abord tirer des leçons des expériences passées. À commencer par le constat de l'écart tenace entre les intentions politiques et la mise en oeuvre effective, entre la rhétorique et la réalité vécue. Selon la formule de Michel Crozier, « on ne change pas la société par décret ». C'est vrai aussi de

l'école. Cela conduit donc à un scepticisme à l'égard des réformes venues du sommet. Mais, comme le montre l'expérience de pays beaucoup plus décentralisés que le nôtre, il est tout aussi difficile d'étendre de manière significative des innovations réussies issues d'initiatives du terrain. Dès lors, comment sortir de cette aporie ? (...)

L'éducation ou l'utopie nécessaire

Tel est le titre évocateur de l'introduction de Jacques Delors au rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^{ème} siècle, qu'il a présidé.

Ce rapport **L'éducation. Un trésor est caché dedans** qui vient d'être publié en mars 1996¹, constitue une réflexion prospective sur la société et les grands défis auxquels l'éducation doit faire face.

Sont d'entrée de jeu mises en exergue les tensions à surmonter : entre global et local, tradition et modernité, compétition et égalité des chances, développement rapide des connaissances et capacités d'assimilation par l'homme, spirituel et matériel, court et long terme. Sur cette dernière tension, on soulignera le constat selon lequel « les opinions veulent des réponses et des solutions rapides, alors que beaucoup de problèmes rencontrés nécessitent une stratégie patiente, concertée et négociée de la réforme. Tel est précisément le cas pour les politiques de l'éducation » (p. 13).

Jacques Delors enfonce le clou en précisant que la Commission préconise une approche à long terme : « ... trop de réformes en cascade tuent la réforme, puisqu'elles ne donnent pas au système le temps nécessaire pour se pénétrer de l'esprit nouveau et pour mettre tous les acteurs en mesure d'y participer... De nombreux réformateurs, dans une approche trop radicale ou trop théorique, font abstraction des utiles enseignements de l'expérience ou rejettent les acquis positifs hérités du passé. De ce fait, les enseignants, les parents et les élèves s'en trouvent perturbés, donc peu disponibles pour accepter, puis mettre en oeuvre la réforme » (p. 25).

De fait, maintes réformes éducatives ont abouti à prendre les plus innovateurs sur le terrain à contre-pied. En tirant les conséquences, nous allons, ici, plus loin dans ce sens en suggérant de proscrire le terme de « réforme » et en lui préférant celui de processus systémique de changement.

Nous partageons nombre d'analyses et de propositions de la Commission, notamment celles relatives au principe central de « l'éducation tout au long de la vie », formulation moins ambiguë que celle d'apprentissage à vie pour traduire l'expression anglaise de *life-long learning*, celle de « l'éducation de base, passeport pour la vie », expression peut-être moins sujette à polémique que celle de « trousse de survie », et sur les chances offertes par l'innovation et la décentralisation.

Mais on insistera surtout ici sur la convergence avec notre constat de la nécessité d'une régulation d'ensemble du système éducatif : « quelle que soit l'organisation du système éducatif, plus ou moins décentralisé ou plus ou moins diversifié, l'État doit assumer un certain nombre de responsabilités à l'égard de la société civile, dans la mesure où l'éducation constitue un bien de nature collective, qui ne peut faire l'objet d'une simple régulation par le marché. Il s'agit en particulier de créer un consensus national sur l'éducation, d'assurer une cohérence d'ensemble et de proposer une vision à long terme » (pp. 181, 182).

1. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^{ème} siècle. *L'Éducation. Un trésor est caché dedans*. Paris : Éd. Odile Jacob, Paris, 1996.



Opinions et attentes du public dans 12 pays de l'OCDE

Dans le cadre du projet INES (Indicateurs des systèmes d'enseignement) de l'OCDE, une enquête commune a été conduite, en 1994, dans 12 pays membres¹, afin de connaître et comparer les opinions et les attentes du public à l'égard de leurs systèmes éducatifs. L'objectif était aussi d'élaborer des indicateurs novateurs, qui ont été publiés dans « Regards sur l'éducation » (Indicateurs de l'Éducation), édition 1995 (indicateurs C21 à C23, pp. 47 à 53). Afin de concevoir un questionnaire commun et d'obtenir des résultats comparables, l'étude a été limitée à l'enseignement secondaire obligatoire et à 5 thèmes de préoccupations partagés par les 12 pays : priorités concernant les finalités et les contenus des programmes d'enseignement, politique des établissements scolaires, recherche du meilleur degré de décentralisation et d'autonomie des établissements, partage des responsabilités entre l'école et la famille et considération sociale des enseignants. De surcroît, certains pays ont ajouté, à la suite des questions communes, des questions facultatives. Ainsi, en France, ont été ajoutées deux questions sur le rôle de l'école à l'égard des inégalités sociales. Nous ne présenterons ici que les principaux résultats de cette enquête².

1. Importance des diverses disciplines et confiance qu'inspire leur mode d'enseignement

1.1. **L'indicateur d'importance** est donné par le pourcentage de répondants qui estiment que chacune des 10 disciplines (ou matières) proposées est essentielle ou très importante.

Premier résultat, sans surprise : dans tous les pays, sauf trois, les deux matières prioritaires sont la langue maternelle (87 % en moyenne des 12 pays) et les mathématiques (85 %). En Belgique (Communauté flamande), aux Pays-Bas et en Finlande, toutefois, les mathématiques sont classées après les langues étrangères. Celles-ci sont classées en 3^e position par les autres pays (moyenne des pays : 79 %), sauf les États-Unis (53 %) et le Royaume-Uni (56 %).

Pour les autres disciplines, les écarts sont importants entre pays.

Il en est ainsi de l'informatique, qui arrive au 4^{ème} rang pour l'ensemble des pays. Autour de la valeur moyenne de 71,5 %, les réponses varient entre 86 % pour les États-Unis ou 79 % pour l'Autriche et 55 % pour le Danemark ou 63 % pour la Suède, la France étant proche de la moyenne avec 69 %.

Pour les sciences (moyenne : 64 %), le résultat varie entre 76 % au Portugal et 46 % au Danemark, la France étant proche de la moyenne avec 63 %.

Pour l'histoire-géographie (moyenne : 59,5 %), les États-Unis (80 %), le Portugal (75 %) et la France (69 %) se situent au-dessus de la moyenne; le Danemark (41 %), la Belgique flamande (44 %) et les Pays-Bas (47 %) très au-dessous.

Pour l'éducation civique (moyenne 59 %), arrivent en tête les États-Unis (77 %), la Suède (70 %) puis la France (67 %). Sont en queue les Pays-Bas (41 %) et la Finlande (35 %).

Pour l'éducation physique et sportive (moyenne : 56 %, ce qui la situe au 8^{ème} rang d'importance pour l'ensemble des 12 pays), l'Autriche (73 %) et le Portugal (71 %) coupent le fil en tête, tandis que le Danemark (38 %), le Royaume-Uni et les Pays-Bas (41 %) sont distancés. La France (50 %) est juste devant les trois traîneurs. Pour la technologie (moyenne : 50 %), ce sont le Portugal (66 %), l'Espagne (63 %) et l'Autriche (60 %) qui se distinguent par rapport notamment aux États-Unis (36 %) ou à la Suède (38%), ce qui n'est pas un résultat évident a priori; la France, une fois encore, étant proche de la moyenne (47 %).

Mauvaise nouvelle pour les esthètes, **l'éducation artistique** (moyenne : 38,5 %) arrive bonne dernière. Mais l'écart est important entre des pays comme la Suisse (58 %) et le Portugal (55 %), où plus de la moitié des personnes interrogées considèrent que c'est une matière essentielle ou très importante, et des pays comme le Royaume-Uni (26 %) ou la Belgique flamande (29 %), où ce n'est l'opinion que de moins de 30 % des enquêtés. La France, la Finlande, les Pays-Bas et la Suède ne sont guère mieux sensibilisés à l'éducation artistique avec le même score de 31 %.

1.2. Confiance dans l'enseignement des disciplines

Le pourcentage des personnes interrogées se déclarant satisfaites, calculé pour l'ensemble des disciplines, fait apparaître des écarts importants autour de la valeur moyenne pour l'ensemble des 12 pays, soit 66,2 %. La France se distingue nettement avec un pourcentage moyen de satisfaction de 84 %, suivie de l'Autriche (78 %), la Finlande (77 %), la Suisse (76 %), le Danemark (75 %), la Belgique flamande (72 %), les Pays-Bas (64 %), les États-Unis et le Royaume-Uni (63 %), le Portugal (58 %), l'Espagne (46 %) et la Suède (40 %). Un tel résultat relativise la soi-disant crise de confiance en France et certains préjugés.

1. Autriche, Belgique (Communauté flamande), Danemark, Espagne, États-Unis, Finlande, France, Pays-Bas, Portugal, Royaume-Uni, Suède et Suisse.

2. Pour des résultats, et commentaires plus complets, voir *Regards sur l'Éducation*, OCDE/CERI, 1995 et rapport du réseau D de INES : « Le dernier cycle de l'enseignement obligatoire : quelle attente ? », OCDE/CERI, 1995.

2. Importance de certaines qualités et aptitudes et confiance en l'école pour les développer

Les pays participant à l'enquête sont parvenus à se mettre d'accord (non sans difficulté) sur une liste de huit qualités ou aptitudes que l'école est susceptible de développer.

2.1. Importance accordée aux diverses qualités

Selon le critère du pourcentage de répondants qui estiment chacune des huit qualités, essentielle ou très importante, il est possible à la fois de classer ces qualités par ordre d'importance pour l'ensemble des 12 pays (moyenne des pourcentages obtenus pour chaque qualité) et de déterminer les écarts selon les pays pour chaque qualité.

Un premier résultat mérite d'être mis en avant : dans l'ensemble des pays, le public accorde plus d'importance à l'acquisition de qualités qu'aux matières enseignées. La moyenne des pays va de 88,4 à 64,2 % pour les qualités, contre seulement 86,9 à 38,4 % pour les disciplines scolaires.

La confiance en soi est la qualité classée au premier rang, avec un score moyen de 88,4 %. Elle est particulièrement valorisée dans trois pays : l'Autriche, la France et la Suisse (93 % pour les 3 pays, où elle est la qualité la plus appréciée). C'est en Espagne (75 %) qu'elle est la moins valorisée.

Les compétences et connaissances utiles pour trouver un emploi (85,5 %) arrivent en seconde position. Les États-Unis (94 %), l'Autriche (92 %), la France et le Royaume-Uni (91 %) y attachent une importance particulière. C'est le type d'aptitude classé en tête aux États-Unis et au Royaume-Uni, au 2^{ème} rang en Autriche et en France. A l'opposé, c'est au Danemark (75 %) qu'il est le moins apprécié.

La capacité de vivre avec des personnes de différents milieux (81,3 %) obtient une honorable 3^{ème} place. La Suisse (88 %) et la Finlande (87 %) la valorisent particulièrement. L'Espagne et le Royaume-Uni (73 %) relativement le moins. La France (83 %) est au-dessus de la moyenne.

Les compétences et connaissances permettant une formation ultérieure (81,2 %) sont pratiquement à égalité avec la qualité précédente. Elles sont particulièrement appréciées aux États-Unis (90 %) et en Autriche (88 %), dans une moindre mesure en France (84 %), relativement peu appréciées au Danemark (70 %) et en Espagne (73 %).

Un mode de vie équilibré et sain (75,7 %) arrive en 5^{ème} position. Celui-ci est particulièrement valorisé au Portugal (86 %) et en France (85 %), beaucoup moins au Danemark et aux Pays-Bas (61 %).

Un esprit et un comportement civiques (74,9) suit de très près. Cette qualité est surtout attendue au Portugal (87 %), aux États-Unis (86 %), en France et au Royaume-Uni (82 %). Elle recueille le moins de suffrages en Suisse (58 %) et au Danemark (63 %).

La motivation à poursuivre ses études ou à compléter sa formation (74,8 %) est pratiquement à égalité avec la qualité précédente. A cet égard, les États-Unis (88 %) et la France (87 %) se distinguent nettement. A l'opposé, le Danemark (65 %), la Finlande et la Suède (68 %) y accordent moins d'importance.

La compréhension des autres pays du monde (64,2 %) n'est manifestement pas une priorité. Ce qui montre le chemin qui reste à parcourir pour oeuvrer pour la paix et pour une plus grande coopération dans le village planétaire, c'est en Suisse (74 %), en Autriche et au Portugal (71 %) que l'on y attache le plus d'importance. Le Royaume-Uni (49 %) se distingue nettement par sa relative indifférence. La France (64 %) est le pays le plus proche du score moyen.

2.2. Confiance dans la capacité de l'école à développer ces qualités

Dans l'ensemble des pays, le score de confiance envers l'école est plus faible pour cet aspect que pour l'enseignement des disciplines: le score moyen est de 53,4 % contre 66,2 %. Le Portugal est une exception : le score est le même dans les deux cas (58 %).

Alors que la France était très largement en tête pour la confiance dans l'enseignement des disciplines (84 %), elle n'est qu'en 2^{ème} position (avec un score de 62 %), à égalité avec l'Autriche et la Suisse, pour ce qui concerne le développement de ces qualités, derrière le Danemark (69 %). Le manque de confiance est le plus net en Suède (18 % seulement), les autres pays obtenant un score inférieur à 50 % étant l'Espagne (37 %) et le Royaume-Uni (47 %).

3. Aspects prioritaires de l'action des établissements scolaires

Pour l'ensemble des pays, c'est **l'aide aux élèves en difficulté** qui recueille le plus de réponses « essentiel », ou « très important » : 89,1 %. Le plus gros score est obtenu en France et au Royaume-Uni (94 %) le plus faible en Espagne (76 %).

Au 2^{ème} rang, assez en retrait, vient **l'information et la participation des parents** (82,3 %). Cet aspect est jugé particulièrement important aux États-Unis (95 %), beaucoup moins en Finlande (72 %) et en France (76 %).



Très près, **vient ensuite l'aide à l'orientation des élèves** (80,2 %), qui obtient son meilleur score en Autriche et en France (93 %), son score le plus faible en Espagne (71 %) et en Finlande (74 %).

Le maintien de la discipline dans l'établissement (77 %), arrive en 4^{ème} position, avec des écarts importants entre, d'une part, les États-Unis (93 %), la Finlande (91 %), le Royaume-Uni (90 %) ou la France (89 %) et, d'autre part, le Danemark (56 %) et l'Espagne (60 %).

Trois autres aspects de la politique des établissements obtiennent des scores nettement plus faibles :

Une direction ferme (strong leadership) du chef d'établissement (61 %), avec pour scores extrêmes : les États-Unis (85 %) et l'Espagne (38 %) ; la France (82 %) obtenant le 2^{ème} score .

Un large éventail des disciplines enseignées (60 %), avec les États-Unis (79 %) à un extrême et la Finlande (29 %) à l'autre la France (70 %) étant en 3^{ème} position.

Des devoirs à la maison donnés régulièrement (57 %) est l'action jugée la moins importante. Les États-Unis (78 %) obtiennent encore le plus gros score, le Danemark et l'Espagne (39 %) le plus bas, la France (57 %) étant dans la moyenne des pays.

4. Le partage des responsabilités entre l'école et la famille

Alors qu'au Danemark et en Finlande plus de la moitié (55 %) des répondants attribuent la principale responsabilité éducative à la famille, cette proportion n'est que de moins de 20 % en France et au Royaume-Uni (14 %), en Espagne (15 %) et au Portugal (18 %). Dans tous les pays, sauf le Danemark et la Finlande, la majorité des répondants sont pour un égal partage des responsabilités entre l'école et la famille pour l'éducation des enfants.

5. Le prestige social des enseignants du secondaire

Les pourcentages de répondants qui disent que les enseignants sont très bien ou assez bien considérés varient beaucoup d'un pays à l'autre : de 74 % en Autriche et 68 % aux États-Unis à 32 % en Espagne. La France (55 %) est au-dessous de la moyenne (58 %) des 12 pays.

6. Autonomie des établissements scolaires

Les opinions sur le degré d'autonomie souhaitable et la nature des décisions devant être prises au niveau de l'établissement varient selon les pays.

Les domaines pour lesquels le soutien à une autonomie de l'établissement est généralement le plus marqué sont l'utilisation des crédits, la manière d'enseigner et le recrutement et la promotion des enseignants. Ce soutien est plus faible pour le choix des matières enseignées et pour les salaires et les conditions de travail des enseignants.

Les États-Unis sont le seul pays où une majorité souhaite une autonomie dans tous ces domaines. La France et le Portugal, dont le système éducatif est relativement centralisé, sont les deux pays, après les États-Unis, où le souhait de plus grande autonomie des établissements est le plus marqué. En revanche, c'est en Espagne et en Suisse que l'attente est la plus faible à cet égard.

7. L'école et l'équité sociale

La France n'ayant pu obtenir un consensus sur la formulation de questions dans ce domaine a choisi d'ajouter deux questions sur le rôle de l'école dans la recherche de l'équité sociale.

Les 3 / 4 des Français pensent que l'école ne réduit pas les inégalités sociales : 42 % pensent que l'école n'a pas d'effet et 32 % pensent même qu'elle les augmente. Seulement 17 % croient à un effet réducteur, 9 % ne se prononçant pas.

Ces résultats confirment ceux d'une enquête de 1993³ selon laquelle 46 % des Français jugent nul l'effet de l'école sur les inégalités, 31 % pensant qu'elle les augmente, 22 % estimant qu'elle les réduit, 4 % n'ayant pas d'opinion.

Pourtant, près des 2 / 3 des Français (63 %) pensent que la réduction des inégalités sociales est l'un des rôles de l'école, seulement 31 % jugeant que ce n'est pas son rôle et 6 % ne se prononçant pas.

Ces résultats marquent une évolution depuis l'enquête de 1993, dont les résultats étaient respectivement de 58 % et 41 % (1 % sans opinion). L'augmentation progressive du chômage et de l'exclusion au sein de la société française n'est pas étrangère à ce plus grand souci d'équité.

Compte tenu des attentes des Français, il apparaît donc une grande frustration quant au rôle de réduction des inégalités de l'école, malgré les progrès accomplis dans ce domaine avec le développement de l'enseignement de masse dans le secondaire puis dans le supérieur.

3. Voir MICHEL A. et SAUVAGEOT C. " L'opinion des Français sur l'Éducation ". Note d'information 95.20, DEP, Ministère de l'Éducation Nationale, 1995, 7 pages.

Les 7 principes de P. Bourdieu et F. Gros

Une commission de réflexion sur les contenus de l'enseignement, créée en 1988, présidée par Pierre Bourdieu (Collège de France) et François Gros (Académie des Sciences) et comprenant des universitaires et chercheurs de renommée internationale, avait reçu mission de procéder à une révision des savoirs enseignés en veillant à renforcer leur cohérence et leur unité.

Sa première tâche fut de formuler sept principes dessinant les grandes orientations de la transformation progressive des contenus de l'enseignement pour suivre et, si possible, devancer l'évolution de la science et de la société¹.

Même si leur application effective, dans les recommandations postérieures du Conseil national des programmes et les travaux des groupes techniques disciplinaires de l'Éducation nationale, chargés de proposer au ministre des révisions des programmes, n'est pas toujours allée de soi, il reste que ces principes conservent leur pertinence et constituent un cadre de référence cohérent avec une approche systémique du changement dans le domaine de l'éducation.

Dans le préambule, il convient de relever une observation liminaire : «... il n'est pas possible de discerner à tout moment et dans tous les domaines la part du «périmé» et du «valide». Il faut seulement prendre pour objet constant de réflexion le rapport nouveau qui peut et doit être instauré entre la perpétuation nécessaire du passé et l'adaptation non moins nécessaire à l'avenir. »

1er principe. Les programmes doivent être soumis à une remise en question périodique visant à y introduire les savoirs exigés par les progrès de la science et les changements de la société, toute adjonction devant être compensée par des suppressions.

2ème principe. L'éducation doit privilégier les enseignements propres à offrir des modes de pensée dotés d'une validité et d'une applicabilité générales par rapport à ceux proposant des savoirs susceptibles d'être appris de manière aussi efficace (et parfois plus agréable) par d'autres voies. Il faut en particulier veiller à ne pas laisser subsister des lacunes inadmissibles, notamment en matière de modes de pensée ou de savoir faire fondamentaux qui, parce qu'ils sont censés être enseignés par tous, finissent par ne l'être par personne.

3ème principe. Ouverts, souples, révisables, les programmes sont un cadre et non un carcan : ils doivent être de moins en moins contraignants à mesure que l'on s'élève dans la hiérarchie des ordres d'enseignement ; leur élaboration et leur aménagement pratique doivent en appeler à la collaboration des enseignants. Ils doivent être progressifs et cohérents tant à l'intérieur d'une spécialité qu'au niveau de l'ensemble du savoir enseigné.

4ème principe. L'examen critique des contenus actuels doit concilier deux variables : leur exigibilité et leur transmissibilité. D'une part, la maîtrise d'un savoir ou d'un mode de pensée est plus ou moins indispensable, pour des raisons scientifiques ou sociales, à un niveau déterminé du parcours scolaire ; d'autre part, sa transmission est plus ou moins difficile, à ce niveau du cursus, étant donné ce que sont les capacités d'assimilation des élèves et la formation des enseignants concernés.

5ème principe. Dans le souci d'améliorer le rendement de la transmission du savoir en diversifiant les formes de la communication pédagogique et en s'attachant à la quantité de savoirs réellement assimilés plutôt qu'à la quantité de savoirs proposés, on distinguera, tant parmi les spécialités, qu'au sein de chaque spécialité, ce qui est obligatoire, optionnel ou facultatif. À côté des cours, on introduira d'autres formes d'enseignement, travaux dirigés et enseignements collectifs regroupant des professeurs de différentes spécialités et pouvant revêtir la forme d'enquêtes ou d'observations sur le terrain.

6ème principe. Le souci de renforcer la cohérence des enseignements devrait conduire à favoriser les enseignements donnés en commun par des professeurs de différentes spécialités et même à repenser les divisions en «disciplines», en examinant certains regroupements hérités de l'histoire et en opérant, toujours de manière progressive, certains rapprochements imposés par l'évolution de la science.

7ème principe. La recherche de la cohérence devrait se doubler d'une recherche de l'équilibre et de l'intégration entre les différentes spécialités et, en conséquence, entre les diverses formes d'excellence. Il importerait en particulier de concilier l'universalisme inhérent à la pensée scientifique et le relativisme qu'enseignent les sciences historiques, attentives à la pluralité des modes de vie et des traditions culturelles.

1. « Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement ». Commission présidée par P. Bourdieu et F. Gros. Imprimerie Nationale, Paris, mars 1989, 14 pages.

Éduquer à la citoyenneté

Dans l'ensemble des pays développés, l'éducation à la citoyenneté est devenue une préoccupation croissante et est au centre des débats sur l'avenir de l'école. Ce regain d'intérêt est lié aux évolutions lourdes de nos sociétés et aux nouvelles menaces qui pèsent sur la cohésion sociale et sur la paix.

L'expression « éducation à la citoyenneté » est récente. Elle est souvent préférée à « l'éducation civique », qui avait elle-même succédé à l'instruction civique et à l'enseignement de la morale à l'école primaire.

Dans un contexte de crise des valeurs, la citoyenneté met l'accent sur une qualité sociale que chaque individu doit acquérir à l'école, car elle n'est pas innée et de moins en moins acquise ailleurs. Cette qualité requiert l'apprentissage de valeurs, de connaissances et de compétences pour devenir un citoyen actif. De fait, l'école est le principal lieu où peut se forger un projet de société.

La formation du futur citoyen ne peut se limiter à un enseignement d'éducation civique. Celui-ci doit s'articuler à un apprentissage de règles, de devoirs et de droits dans la vie quotidienne de l'établissement scolaire.

L'éducation à la citoyenneté intègre donc deux dimensions d'apprentissage : l'enseignement dans les disciplines de connaissances, valeurs et comportements, mais aussi l'apprentissage concret de la responsabilité et de la vie démocratique dans la vie scolaire.

Deux phénomènes majeurs peuvent aussi expliquer la substitution de la notion concrète de citoyenneté à celle plus abstraite de civisme ou d'esprit civique : d'une part, le contexte pluriculturel « reconnu », et non plus ignoré, de la société et de l'école ; d'autre part, le nouvel équilibre à trouver entre citoyenneté locale, régionale, nationale et supranationale. C'est en quelque sorte reconnaître la réalité du citoyen pluriel ou multidimensionnel et les conflits de valeurs qui peuvent en résulter pour chaque individu.

Le rôle de l'école est donc plus complexe qu'à l'époque de la morale républicaine et de l'instruction civique, où l'idée de civisme était un instrument intégrateur autour de valeurs nationales supposées à vocation universelle, dépassant et feignant d'ignorer les conflits potentiels ou réels entre cultures ou appartenances communautaires différentes. Du reste, il y avait correspondance entre cette fonction intégrative, voire uniformisatrice, de l'école, la forte centralisation du système d'éducation, l'organisation strictement hiérarchique à tous les niveaux de responsabilité et la situation réservée aux élèves dans l'établissement scolaire et dans la classe.

Cette sanctuarisation laïque était obtenue par une loi du silence concernant tout ce qui pouvait diviser, donc par une coupure du bruit et de la fureur du monde extérieur. Or, s'il est nécessaire pour l'école de ne pas devenir un lieu de conflits et de développer la tolérance des opinions et convictions personnelles, il n'est plus possible aujourd'hui d'abstraire l'enseignement des réalités, de l'actualité et des débats de société. L'accès des élèves aux médias et leur désir croissant de comprendre le monde qui les entoure ne permet plus un enseignement intemporel. Avec le recul nécessaire, l'école doit nourrir son enseignement de faits concrets et la réflexion des élèves de références aux grands enjeux de société, sa spécificité étant de le faire avec rigueur et avec l'aide de l'histoire et des grands auteurs.

L'éducation à la citoyenneté ne peut pour autant se cantonner à un enseignement des institutions et des règles de la vie démocratique. Celles-ci n'ont de sens que par rapport aux valeurs fondamentales sur lesquelles elles sont fondées. Cette éducation implique donc l'acquisition d'attitudes et comportements qui soient eux-mêmes fondés sur l'adhésion à des valeurs communes, indispensables à la vie collective. La première fonction de socialisation de l'école est de faire découvrir des conceptions partagées du monde, donc d'unifier. Mais elle ne doit pas nier les différences, les conflits de valeurs ou d'intérêts, c'est-à-dire d'uniformiser.

L'école doit contribuer à faciliter l'écoute de l'autre et le dialogue, la reconnaissance d'un droit à la différence, le développement de la tolérance et de la solidarité, mais aussi la prise de conscience des contraintes de la vie collective, des concessions et des choix que celle-ci implique, dans le respect de valeurs s'appuyant sur une conception philosophique de l'homme. En bref, l'éducation à la citoyenneté doit être considérée comme aussi nécessaire que l'acquisition des compétences de base (lire, écrire et compter) et être au cœur de tout processus éducatif, donc constituer une dimension cardinale des projets d'école et d'établissement.



Des instruments de pilotage

La prise en compte de la rapidité et de l'incertitude des évolutions de l'environnement, ainsi que de la complexité du système éducatif, conçu comme un système « auto-éco-organisateur », au sens de Edgar Morin, conduit à adopter une stratégie de pilotage d'un changement conçu lui-même comme un processus continu et soutenable.

De fait, si le terme pilotage s'est substitué à celui de planification ou de management depuis quelques années, c'est qu'il correspond mieux à la fonction de régulation dynamique d'un système plus décentralisé dans lequel il s'agit à la fois d'encourager les initiatives à tous les niveaux de décision (depuis la salle de classe jusqu'au niveau national) et de fournir des informations permettant à tous les acteurs de prendre des décisions compatibles entre elles (et avec les finalités du système) et de connaître les effets de leurs décisions.

En ce sens, la fonction cybernétique du pilotage est bien d'assurer une cohérence finalisée de l'ensemble des décisions, conformément aux grandes orientations fixées par des procédures démocratiques. Donc, le pilotage est fondamentalement information. Encore faut-il, à des fins opérationnelles, distinguer quelques grandes fonctions informatives :

- * la fonction statistique,
- * la fonction prévision et prospective,
- * la fonction évaluation,
- * la fonction communication stratégique.

Connaître et informer

Piloter un système éducatif exige d'abord de disposer d'informations de base sur les effectifs d'élèves et de personnels et leurs caractéristiques, sur les dépenses et les coûts, le nombre de diplômes, etc. Ces informations pour être utiles requièrent une nomenclature commune adaptée aux besoins. La rapidité de leur disponibilité est cruciale. Comme l'a souligné I. Prigogine, la rapidité de la communication entre tous les points d'un système détermine la complexité maximale que peut atteindre une organisation sans devenir trop instable.

L'accessibilité, la sélection d'informations pertinentes, la circulation ascendante et latérale, et pas seulement descendante, la fiabilité sont autant de caractéristiques essentielles d'un système d'information efficace.

Prévoir

En termes quantitatifs, des projections doivent fournir des informations précises à court terme (1 ou 2 ans) et significatives en termes de grandeur à moyen terme (5 à 7 ans).

Mais à moyen et long terme (10 à 15 ans), compte tenu de la durée du processus de formation initiale et de la relative inertie du système éducatif, il importe de développer une prospective de l'éducation permettant de déceler les faits porteurs d'avenir et les tendances des changements qualitatifs possibles ayant des implications pour les contenus et les dispositifs de formation.

Évaluer

Toute réflexion sur le devenir de l'école n'a de sens que si elle s'appuie sur un bilan rigoureux de l'existant. Cela est d'autant plus important que les débats sur l'école sont dominés par des préjugés et des pétitions de principe.

Dans un contexte mondial de décalage croissant entre demande d'éducation et ressources disponibles, le développement de la démarche évaluative résulte d'une triple exigence de transparence démocratique, d'efficacité et d'équité.

Or une spécificité de l'éducation est que l'évaluation est au cœur même du processus d'apprentissage, si bien que le risque est grand d'être confronté à un « effet Jourdain », chacun ayant l'impression d'avoir toujours su évaluer de manière idoine. Une clarification est d'autant plus nécessaire que l'évaluation est un terme polysémique recouvrant des approches très différentes. En effet, l'évaluation peut concerner les acquis des élèves : elle pourra alors être diagnostique, formative, sommative ou certificative. Elle peut aussi concerner l'état d'une entité (par exemple, d'un établissement scolaire ou d'un système éducatif dans son ensemble) au moyen d'indicateurs. Elle peut aussi concerner la qualité des enseignements ou encore des innovations et des politiques. Cette évaluation peut être quantitative et qualitative, la complémentarité entre les deux approches étant nécessaire. Enfin, l'évaluation peut être interne (auto-évaluation des élèves, d'un établissement) ou externe, celles-ci devant être aussi complémentaires.



Communiquer

La communication stratégique est celle qui explique les orientations et les objectifs poursuivis, ou mieux, qui permet de les définir par une réelle concertation en amont qui associe les divers acteurs concernés (ici tous les partenaires de la communauté éducative).

Cette communication est aussi celle qui impulse, encourage, facilite, accompagne et coordonne les innovations. Elle doit aussi permettre leur diffusion, leur fertilisation croisée (maillage à travers des réseaux) et leur valorisation en interne et en externe.

Enfin, cette communication stratégique comporte une mission de sensibilisation et d'éducation au changement. Cet aspect renvoie à la notion d'organisation apprenante et au concept de système auto-éco-organisateur.

Dossier

Points de vue et visions prospectives sur la formation et l'éducation.

Dans ce dossier, un certain nombre de responsables d'universités, d'écoles et d'associations de l'agglomération lyonnaise présentent succinctement un point de vue, une vision, un enjeu ou une question qu'ils identifient comme essentiel pour l'avenir.





Les sciences humaines et la construction du monde de demain

par Sylvain Auroux
Directeur de l'ENS
Lettres et Sciences
Humaines
(Fontenay/Saint-
Cloud)

Aucun savoir ne peut naître et se développer sans s'appuyer sur des savoirs faire pratiques qui sont d'un intérêt vital pour les sociétés qui le font naître. Il en va des sciences humaines (celles qui concernent les activités des agents humains) comme des autres (celles qui s'occupent des réalités matérielles et organiques de notre environnement immédiat ou lointain). Nous devons aux arts, techniques et, plus récemment, aux technologies construites autour des sciences humaines nos principales réussites sociales : l'organisation de la vie en commun, les échanges, les communications, le stockage et la

reproduction des connaissances, etc.

Chaque époque connaît des frontières scientifiques et techniques qui permettent de résoudre certains problèmes et de changer notre mode de vie : nous avons ainsi connu d'abord la physique ; puis est venue la biologie. Les grandes questions de notre horizon ont affaire avec le travail, la répartition des richesses, l'éducation, la pression démographique, la violence, l'automatisation de la communication humaine, etc. Notre prochaine frontière concerne les sciences humaines.

Quelques réflexions sur l'éducation dans le contexte actuel national et international de formation des ingénieurs, et propositions pour l'avenir

par Jean-Claude
Charpentier
Directeur
et professeur
de l'ESPE Lyon

• De l'industrie-reine au client roi ou les notions vitales de "First on the Market" et de "Problem Solver".

Face aux nouveaux défis et aux menaces qu'affrontent aujourd'hui l'industrie française et européenne, en compétition avec les USA et le Japon (et bientôt une grande partie du monde asiatique), les entreprises sont amenées à concevoir de nouveaux procédés ou à améliorer ceux qui existent pour maîtriser les coûts et la qualité des produits à valeur d'usage ciblée et changeante, qualité désirée par le client.

En effet, l'évolution de la demande du consommateur-roi met en évidence les marchés complexes reposant sur la valeur d'usage des produits, leur adaptation permanente à une demande internationale, multi-forme et changeante ainsi que la fourniture de nouveaux services associés avec la notion impérative de "First on the market".

A cela il faut ajouter une sensibilité accrue vis-à-vis de la protection de l'environnement et

de la maîtrise des risques qui posent à l'entreprise de nouveaux défis, car la notion d'entreprise citoyenne se développe. Ainsi la responsabilité éthique des entreprises, le jeu des réglementations, la conservation du renom de l'entreprise et son intégration dans les communautés avoisinantes influencent de plus en plus les décisions opérationnelles.

Dans ce contexte, il est impératif de remettre en cause les vieux concepts de sélection des produits et procédés, sur la base des seuls rendements et conditions économiques de fabrication et d'exploitation. Mais, là comme ailleurs, le consommateur envisage difficilement de supporter les augmentations de coûts associées à cette nouvelle attitude qui s'impose pour les industriels, et qui va les conduire de plus en plus à rechercher des gains compensateurs au travers de sélectivité accrues ou de diverses économies liées aux procédés.

C'est pourquoi, dans le cadre de cette évolution de l'industrie-reine au client ou consumma-



teur-roi (déjà bien perçue et admise depuis longtemps au niveau des PME/PMI) les grandes sociétés vont développer de plus en plus une recherche en compétition avec celles des universités et grandes écoles françaises, européennes ou nord américaines.

C'est donc dans ce contexte de "First on the market" et de "Problem Solver" que les jeunes techniciens, pharmaciens et ingénieurs vont se trouver dans le cadre de leur carrière en milieu industriel.

● Qu'en est-il pour la formation des ingénieurs ?

Une grande école d'ingénieurs a pour mission première de former des ingénieurs généralistes de haut niveau dont la formation scientifique est axée sur la chimie, la métallurgie, la mécanique, l'informatique, l'électronique, l'aéronautique, le textile, le papier, l'agroalimentaire...(suivant l'école considérée).

Mais les ingénieurs sont de plus en plus appelés à devoir faire face efficacement à la diversité des métiers et s'adapter aux évolutions technologiques et aux transformations sociales et culturelles, nationales et internationales.

Cette perspective doit impérativement guider l'établissement qui forme des ingénieurs. Ses objectifs doivent être de mettre en œuvre une formation humaine et sociale appropriée, de faire évoluer constamment ses programmes d'enseignement nourris entre autres par les activités de recherche scientifique et technologique menées au sein des laboratoires, et d'élaborer des méthodes pédagogiques permettant aux élèves-ingénieurs d'acquérir ou de mûrir les qualités du futur ingénieur, notamment :

- l'adaptabilité et la mobilité nationale et internationale
- la créativité scientifique et l'esprit d'innovation technologique
- l'aptitude au travail en équipe
- le sens critique
- le sens des responsabilités

Ainsi, à côté du noyau central de leur formation, constitué par l'enseignement théorique et par les travaux pratiques, les stages d'une année en milieu industriel (ou les travaux de fin d'études) sont aujourd'hui des "must" pour les élèves ingénieurs, afin de connaître leur futur milieu professionnel et pour essayer d'appliquer leurs connaissances à des problèmes concrets. ("Problem Solver").

Un haut niveau scientifique et une bonne compétence technique et technologique sont nécessaires, car l'élève ingénieur doit devenir un expert dans son domaine. Mais l'ingénieur doit également avoir de plus en plus une ouverture sur les problèmes de marché, de management et, nous l'avons vu, sur l'ensemble des problèmes liés à l'environnement de l'entreprise. Cet ensemble conditionne la réponse au concept "First on the market".

Les bases correspondantes sont enseignées à l'école et, en fonction de l'évolution de sa carrière, l'ingénieur pourra se perfectionner en formation continue (dans son école d'origine, si elle est très "branchée" ou dans une autre école d'une autre spécialité). En matière de formation humaine, la collaboration avec les universités ou grandes écoles de type "sciences molles" donc avec des spécialistes de disciplines non scientifiques (de type "sciences dures") et notamment avec des spécialistes de disciplines philosophiques, leur permettra de

profiter avec un maximum de liberté et d'authenticité des réflexions sur la société et sur les grands problèmes sociaux et culturels.

Ainsi la qualité du jeune ingénieur est conditionnée par six facteurs fondamentaux :

- un recrutement d'excellent niveau (si possible aujourd'hui diversifié : concours communs polytechniques, classes préparatoires intégrées, milieu universitaire, universités européennes ou nord américaines, ...);
- la pertinence des programmes avec une bonne répartition « sciences dures » 80 %- « sciences molles » 20 %;

- l'ouverture sur le monde de l'entreprise (si possible un stage d'une année en entreprise en France, ou à l'étranger, en cours de cursus à l'École);
- l'ouverture sur l'international (deux langues étrangères obligatoires à la sortie de l'École et un deuxième diplôme obtenu lors du séjour à l'étranger);
- l'ouverture sur le monde de la recherche scientifique et du développement technologique;
- l'esprit entrepreneurial qui va prendre une place prépondérante lors de son recrutement puis pour sa carrière en entreprise.

Réflexions sur l'adéquation entre la formation des ingénieurs et le marché du travail

par Jean-Pierre
Gallet
Directeur de l'ITECH
Lyon

Le métier d'ingénieur a subi dans les dix dernières années des évolutions importantes, même si la fonction de base a subsisté.

- Le développement des PME/PMI fait qu'elles embauchent plus d'ingénieurs, lesquels doivent avoir un nouveau profil très pluridisciplinaire.
- De nouvelles fonctions sont confiées aujourd'hui aux ingénieurs, par exemple : des fonctions commerciales, de design, d'achat, de qualité, ...
- Enfin, le rôle de l'ingénieur est aujourd'hui imprégné globalement d'économie et de management social : l'ingénieur n'est plus seulement un expert technique.

Comme, la fonction scientifique et technique est toujours sous-

jacente, la formation scientifique de base se doit d'être toujours aussi importante.

Il faut donc aujourd'hui compléter la formation de base par un environnement nouveau grâce auquel l'ingénieur colle au marché du travail et acquiert une « employabilité » accrue.

Pour ce faire, il s'agit non seulement d'introduire des disciplines nouvelles dans le cursus, mais de mettre en place une pédagogie qui prépare le futur ingénieur à ses nouvelles responsabilités.

Citons pour cela :

- Travail par études de cas
- Travail de groupe
- Rendus et écrits oraux réguliers
- Immersion industrielle croissante
- Expérience internationale croissante.



Double compétence ou multi- compréhension ?

Par Robert Garrone,
Directeur adjoint de
l'Institut de Biologie
et de chimie des
protéines ; et Marc
Dechavanne,
Président de
l'Université Claude
Bernard.

Pour chacun d'entre nous, la diversité des savoirs-faire apparaît aujourd'hui comme une évidence. Savoir communiquer est essentiel ; manier l'informatique est quasi-incontournable ; maîtriser des notions de base en médecine, génétique, physique et chimie est devenu aussi important dans la vie quotidienne que développer son analyse critique, son sens éthique et ses capacités de raisonnement économique. Pourtant notre enseignement reste encore très monocolore et nous formons de « spécialistes » dans des créneaux de plus en plus étroits. Ceux qui se situent à la frontière des disciplines ont souvent du mal à trouver leur place, comme si à vouloir plusieurs compétences on n'obtenait qu'un vernis, camaïeu illusoire. Les réussites dans ce domaine sont exceptionnelles et trop marginales. Les aléas de positionnement au niveau des structures nationales de champs disciplinaires entiers comme les « sciences pour l'ingénieur » ou le « génie biologique et médical » sont révélateurs de cet état d'esprit qui nous vient probablement d'Auguste Comte.

Il y aura toujours quelques personnalités qui voudront acquérir une véritable double compétence et c'est tant mieux. Mais est-ce souhaitable et possible, de tenter une généralisation ?

Et si la solution résidait simplement dans l'acquisition d'une compréhension suffisante du langage, de la logique de pensée, bref, de la culture scientifique de l'autre ? Être pleinement compétent dans son domaine, mais comprendre suffisamment une autre discipline pour pouvoir dialoguer ? Avoir la connaissance de sa spécialité, mais aussi les clés

qui permettent d'entrer dans un autre champ de savoirs ?

C'est dans cet esprit que l'Université Lyon I envisage une formation de départ commune pour des scientifiques, des médecins et des dentistes, profitant de son installation future (rentrée universitaire 2000) sur le site de Gerland. Les deux premières années universitaires apporteraient ainsi les connaissances de base indispensables pour continuer dans les trois types de formation et délivreraient les fondements du raisonnement scientifique. Ce mode de pensée sera essentiel pour tous ceux qui se destineront à la recherche. Mais en plus d'un savoir, l'ambition de cet enseignement est d'apporter la méthodologie de recherche du savoir : « apprendre à l'étudiant à apprendre ». L'évolution rapide des connaissances en biologie et la somme considérable de données disponibles nécessite, en effet, une approche différente de l'apprentissage universitaire. Bien entendu, ce type d'enseignement et ce mélange des genres ne peuvent être encore qu'expérimentaux et ils nécessiteront des dérogations par rapport aux formations existantes. Mais dans un monde en mutation profonde et aux évolutions accélérées, peut-on innover en restant prisonnier d'un cadre imposé ? Aller de l'avant, c'est forcément affronter une part d'inconnu. Il serait irresponsable de vouloir entraîner tous les étudiants dans cet incertain, mais ce serait sûrement un signe de décrépitude pour l'Université de ne rien tenter d'exaltant alors qu'elle entre dans le troisième millénaire.



Trois référentiels, trois points de vue sur le travail et la formation

Par Jean-Pierre Génestier,
Association nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes

Nous ne sommes plus au temps où l'emploi se confondait avec le métier, et où toute formation à un métier conduisait à un emploi. Les emplois représentent de plus en plus souvent une partie du métier seulement, ou recourent plusieurs métiers ; de plus, ils sont en constante évolution. Il se produit ainsi une diversification des emplois, depuis les emplois stables et représentatifs d'un métier parfaitement identifiable jusqu'aux emplois les moins clairement définis et souvent les plus précaires. Cette dégradation des règles traditionnelles du monde du travail nous pousse à repenser à la fois le système de reconnaissance sociale et celui de la formation pour les adapter aux réalités nouvelles.

Les publics en quête de formation ont également changé. Ils sont de plus en plus atypiques et en décalage avec les profils théoriques d'entrée en formation. Les projets professionnels, à l'image des emplois, sont en général peu sûrs et mouvants et les individus, de ce fait, sont confrontés beaucoup plus à eux-mêmes, à leur propre projet de vie. Le monde du travail n'étant plus aussi structurant, ni aussi accueillant, il devient nécessaire de renforcer sa personnalité, d'évoluer et de savoir s'adapter.

Quand les formations étaient calquées sur les métiers

Concevoir une formation à l'époque où métiers et emplois étaient en stricte correspondance nécessitait une méthodologie assez simple et qui était bien établie. La permanence du métier et sa correspondance avec un emploi permettaient de construire une formation conduisant aux savoir-faire repérés par l'analyse fine du travail d'un

professionnel représentatif d'un métier de base. La qualité de l'opérationnalité professionnelle obtenue en fin de formation était, dans ces conditions, généralement très, satisfaisante.

Pour assurer la formation selon un dispositif modulaire, nous avons, entre 1984 et 1986, repris l'analyse du système de travail, emploi repéré par emploi repéré, pour constituer un répertoire, par emploi, des compétences et connaissances mises en œuvre dans chaque séquence d'intervention. Le module de formation a pu alors être défini a posteriori comme formation complète, permettant d'assurer de façon autonome une fonction dans le monde du travail, et garantissant donc une employabilité. Le module qualifiant a ses critères d'accès, ses critères de sortie, une durée et un contenu précis. Il est construit à partir d'une ou de plusieurs séquences de formation qui en déterminent la structure pédagogique.

Eclatement du référentiel métier

Les modules qualifiants sont donc à la fois le reflet d'une structure du système de travail et les éléments d'une organisation des prestations de formation. Cette double contrainte n'est pas sans conséquences. D'une part, en effet, les prestations de formation sont dépendantes de critères locaux : politique de formation régionale et locale, moyens et ressources des centres de formation, formateurs disponibles, populations concernées, etc. Ces critères étant de plus en plus diversifiés, il paraît raisonnable de confier la responsabilité d'organiser les formations aux acteurs eux-mêmes (régions et centres de formations).



Cependant, c'est à l'échelon national (Direction de la formation, centres pédagogiques et techniques d'appui, commissions consultatives professionnelles) que revient la définition des objectifs de formation et de leur mode de validation. A charge pour lui de fournir un cadre suffisamment précis et souple pour aider efficacement les formateurs dans la construction des formations référées aux conditions locales. C'est ce à quoi tend la conception de trois référentiels distincts mais articulés du système de travail.

Un référentiel des activités

Dans ce référentiel, il s'agit de repérer les activités effectivement déployées dans les entreprises, ou qui le seront dans un proche avenir. Les évolutions techniques et technologiques, les changements pour partie induits par elles dans l'organisation du travail, et ceux qui résultent de la redéfinition des productions en fonction des transformations du marché

modifient en effet sensiblement les activités des hommes.

Un référentiel des compétences

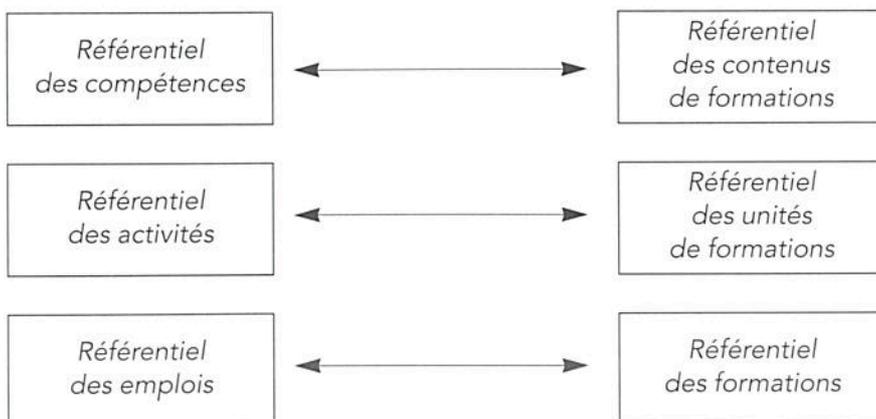
Ces activités requièrent des compétences qu'il faut également identifier, et c'est l'objet d'un référentiel spécifique, distinct du précédent, mais articulé sur lui. Ce document fait aussi apparaître des compétences qui, aujourd'hui peut-être non utilisées, seront cependant sans doute à la base de nouvelles activités développées à l'avenir dans les entreprises.

Un référentiel des emplois

Il identifie les emplois existants, les regroupe par catégories et établit un système de correspondances entre cette classification et les différents titres professionnels. Ce référentiel est le résultat de multiples échanges, négociations entre les partenaires sociaux, d'où résulte l'homologation des titres professionnels correspondant aux formations proposées par l'AFPA.

Une triple relation entre le système de travail et le système de formation

A ces trois référentiels du système de travail correspondent trois référentiels du système de formation.



Les activités déployées par emploi fixent des bases techniques et professionnelles qui permettent de définir, en termes de résultats, les objectifs d'une unité de formation correspondante : à chaque activité correspond une réalisation que toute personne ayant suivi l'unité concernée doit être capable d'effectuer. Les contenus de formation se trouvent ainsi déterminés en référence aux compétences nécessaires pour assumer les activités, telles que le référentiel des compétences les a identifiées. Enfin, une formation doit globalement préparer à un emploi, appréhendé dans le référentiel des emplois et reconnu comme tel par les partenaires sociaux ; les titres homologués, ou éventuellement d'autres attestations, assurent la correspondance entre ces deux référentiels.

Les centres de formation ont donc à leur disposition trois documents qui sont pour eux autant d'instruments de conception avec lesquels ils pourront mettre en oeuvre des formations répondant à la réalité des besoins des individus face à des emplois qu'ils permettent de cerner dans leur configuration et leurs exigences les plus actuelles.

Une tripartition sociale

Cette description du système de travail et du système de formation en un double système de trois référentiels peut trouver un fondement théorique dans l'oeuvre de Rudolf Steiner (1861-1925) qui tenta d'introduire - sans grand succès d'opinion, l'époque ne se prêtant pas encore à l'exploitation de ses thèses - l'idée d'une tripartition de l'organisme social¹. Cette élaboration mérite aujourd'hui d'être examinée avec soin.

Selon Steiner, toute entreprise a un

but social. Si l'on veut bien admettre que les échanges font le tissu économique et social, et que chaque individu doit à la fois fournir un travail, rendre des services et être, en retour, bénéficiaire du travail et des services accomplis par d'autres, chaque entreprise a une utilité sociale. Pour l'améliorer dans la mesure du possible, elle doit identifier les besoins, évoluer avec l'environnement, créer des produits et des services nouveaux. C'est cette « raison sociale » qu'elle doit faire vivre, évoluer, recréer, car sa raison d'être n'est pas de faire perdurer un nom, ni d'assurer la pérennité d'une technique ou d'une organisation, ni de maintenir seulement les hommes en place, encore moins de n'avoir pour toute finalité que le profit. Une entreprise a pour raison d'être de participer à la satisfaction des besoins de la société. Tel est **l'élément économique**.

Le lien, complexe, entre l'homme et le travail est devenu précaire. Il sera, dit-on, de moins en moins possible de construire sa vie en fonction d'une place reconnue, sûre, prévisible. Cette situation, souvent décrite comme redoutable, peut cependant fournir aussi l'occasion de développements individuels propices à révéler les capacités de jugements, d'invention et d'idées personnelles autonomes. N'est-il pas nécessaire et possible que chacun soit en position de négociateur, dans un dialogue véritable, dans les entreprises ? Les individus ne sont pas interchangeables : s'ils sont des ressources pour les entreprises, ce sont des ressources capables de jugements et de propositions, ce sont des forces d'évolution. Convenons que ceci correspond à **l'élément culturel** dans le modèle de Steiner.



1. Voir notamment, Rudolf Steiner, Les fondements de l'organisme social, EAR, Genève.

Il faut enfin, bien entendu, que les rapports entre les entreprises et les hommes soient régulés, soumis à des règles précises qui prennent en compte les enjeux multiples présents dans une entreprise. Ceci correspond à **l'élément juridique**, qui doit considérer de façon indépendante chacun des partenaires économiques.

S'il revient à l'Etat de tenir la position d'arbitre dans les rapports entreprises/salariés, en reconnaissant notamment les titres professionnels, l'AFPA, en tant que service public, doit assumer le rôle de médiateur entre les différents éléments, économique,

culturel et juridique. Représentant de l'Etat, donc de l'instance du droit, elle contribue à la définition et à la validation des formations qui conduisent à la délivrance de titres professionnels. Relais des entreprises, elle constitue des référentiels d'activités qui rendent lisibles à tous ce que sont et deviennent les entreprises. Concepteur et prestataire de formations, elle offre à tous les individus d'acquérir les compétences à la fois techniques et personnelles qui leur permettent d'accéder au travail dans les conditions aujourd'hui requises, à l'interférence entre l'élément culturel et l'élément économique.



Le système éducatif doit préparer l'étudiant à décider en situation d'information incomplète

par Jean Giraud,
Directeur de l'ENS
Lyon

Le chercheur ne doit en aucun cas publier avant d'être en mesure de parfaitement justifier son résultat. Le politique, lui, se doit de prendre une décision même s'il n'a pas toutes les informations et toutes les certitudes pour la prendre.

Rapport du Conseil Supérieur de la Recherche et de la Technologie, 1997

Cette citation est extraite d'un long développement sur la problématique des relations entre le politique qui décide et le chercheur qui le conseille et l'éclaire. Dans un autre contexte, les éminents collègues membres du CSRT reconnaîtraient volontiers que le chercheur, lui aussi, est souvent obligé de conclure à partir d'une information incomplète. La contrainte est de le savoir et, au besoin, de le dire. D'ailleurs, en Science, les théories les mieux établies ne sont que provisoirement définitives et toutes attendent et finissent par voir venir les observations et expériences qui obligeront à les remettre en cause.

Je voudrais insister sur le fait que cette situation est en fait celle de tout un chacun dans la plupart des circonstances de l'existence. Qu'il s'agisse d'une décision d'ordre professionnel, d'un achat privé ou d'un choix entre des candidats à une élection, personne n'oserait se dire si parfaitement informé qu'il peut décider sereinement. Mais cette situation est très inconfortable, parce que l'on a le goût du travail bien fait, le souci des deniers du ménage ou le sens du bien public. L'attitude compensatrice la plus commode consiste à se munir de quelques principes tranchés, de quelques critères partiels ou de quelques présupposés idéologiques permettant de trancher et de garder l'âme sereine. C'est un peu court.

Je suis convaincu que le devoir d'un système de formation bien conçu est de préparer l'étudiant à affronter ces situations si fréquentes avec les yeux ouverts et l'esprit aux aguets. Je suis plus embarrassé pour dire comment le faire.

Un bon scientifique commence toujours par diminuer le nombre de ces cas gênants. On utilisera ici le fait que notre culture nous donne le réflexe de vouloir d'emblée porter un jugement de valeur quel que soit l'objet, le fait, la personne ou l'idée que nous considérons. Le plus souvent, c'est inutile donc nuisible ; le temps passé à formuler un jugement puis à tenter de le justifier serait bien mieux employé à une analyse sereine. Débarrassée de la nécessité de conclure, cette analyse sera plus acérée et pertinente ; ultérieurement, elle sera d'un bien meilleur usage qu'un jugement hâtif. Cela vaut tout autant dans l'activité de laboratoire qu'à la sortie d'un cinéma.

Mais on n'échappe pas à regarder parfois le Minotaure en face. Le premier précepte est alors de se garder de décider au hasard sous le prétexte que toute décision ou opinion serait également contestable. Bien au contraire, c'est le moment d'appliquer avec le plus de rigueur et de soin possible les principes de la démarche scientifique, car une information incomplète n'est pas le manque d'information. On commencera donc par cerner celle qui est disponible, dans ses certitudes, ses zones douteuses et ses manques flagrants. On formulera des hypothèses et on tentera d'en jauger la pertinence et les conséquences. Enfin, il faudra bien décider, donner un avis ou tracer

une ligne de conduite. Si l'on a mené avec soin la démarche critique, on sera en mesure de formuler des réserves qui se révéleront utiles le jour où il faudra que l'on change d'avis. Car la vertu cardinale de cette méthode est de préparer l'esprit à la flexibilité indispensable pour naviguer sans trop de péril dans un monde d'une complexité sans cesse croissante.

Au risque d'être un peu cuistre je voudrais évoquer les travaux de l'UFR de Mathématiques de la Décision de l'Université de Paris-Dauphine où certains chercheurs étudient les jeux à information incomplète. Je me souviens de mon étonnement en découvrant que l'on pouvait parfois décrire pour de tels jeux des stratégies gagnantes. Certes il s'agissait de problèmes assez simples pour être modélisés, mais cela donne confiance dans le principe suivant lequel, on n'a pas forcément besoin de tout savoir pour bien décider.

J'invite chacun à se pencher sur ses souvenirs d'étudiant ou sur les cahiers des lycéens qui passent à sa portée et à y dénicher des exemples sur lesquels exercer l'esprit des étudiants ou lycéens à cette démarche, qu'il est indispensable de maîtriser. Du pari de Pascal aux expériences de physique en passant par les problèmes de géométrie, on en trouve à foison.



A propos de l'« élitisme » des Grandes Ecoles

Par Etienne
Pascaud
Directeur de l'Ecole
Centrale de Lyon

Les premières grandes écoles ont été fondées à la fin du dix-huitième siècle et au début du dix-neuvième sur un principe alors révolutionnaire : l'accès à ces établissements se faisait sur concours et en conséquence, les connaissances et les compétences des candidats devenaient les seuls critères d'admission, aux dépens, en particulier de la «naissance».

Qu'en est-il aujourd'hui ? Les statistiques sont claires : lorsqu'on étudie les professions des parents des élèves des Grandes Ecoles, on constate que les cadres d'entreprises et les personnels de l'Education Nationale sont très largement sur-représentés et donc que la «naissance» joue un rôle déterminant dans le recrutement de ces établissements qui, on le sait, forment une fraction importante des cadres de la nation.

Le système des grandes écoles n'assure pas le renouvellement des élites.

Ce constat appelle deux remarques :

- les statistiques sont claires en ce qui concerne les grandes écoles, mais elles ne peuvent pas être directement comparées à celles de l'université. Il faudrait comparer les origines sociales des diplômés des grandes écoles à celle des diplômés de l'Université,

puisque pendant les premières années après le baccalauréat s'opère une sélection très sévère qui, selon toute vraisemblance, a un effet comparable à celui des concours;

- il faudrait surtout étudier les statistiques pour les élèves obtenant le baccalauréat avec mention. On constaterait sans doute également une assez large sur-représentation des mêmes catégories sociales.

Ces deux remarques tendent à montrer que le problème essentiel n'est pas le problème des Grandes Ecoles, ni même celui de l'université dans son ensemble. Le phénomène qui conduit en priorité les jeunes gens issus de certaines catégories sociales vers les grandes écoles a sa source loin en amont dans l'enseignement secondaire et même dès le primaire ; c'est là qu'il faut avant tout le traiter. Ce qui peut, et qui doit être fait au niveau des écoles, en particulier la diversification des modes de recrutement, la multiplication des passerelles entre écoles et université doit être fait en appui d'un traitement de fond du phénomène. Il s'agit de donner à toutes les catégories socioprofessionnelles des chances de faire des études primaires, puis secondaires brillantes. C'est un des enjeux majeurs des réflexions actuelles sur le lycée.



Un défi pour l'enseignement supérieur : la citoyenneté

Par François Perdrizet,
Directeur de l'ENTPE

Les temps de la critique :

- « - C'est impossible.
- C'est possible, mais c'est inutile.
- C'est utile, mais je connais cela depuis toujours. »

I. Shak

Devenir une organisation citoyenne va se révéler à l'avenir comme un défi majeur pour chaque grande école ou chaque université. Telle est la conviction que je souhaite étayer et faire partager.

- Un mot sur la citoyenneté pour dissiper le flou.

La citoyenneté signifie d'abord se sentir responsable de ce qui nous entoure, et agir pour aider ceux qui sont dans le malheur ou les difficultés. Il s'agit donc pour une organisation, non seulement d'assumer sa vocation ou ses finalités, mais d'être attentive à son environnement proche.

Elle suppose de sortir de soi et d'aller à la rencontre d'autrui : elle exige également d'accueillir l'autre au sein de l'organisation. De même la citoyenneté doit se refléter dans les relations entre les membres de celle-ci.

Et les pistes pour l'exprimer sont nombreuses : encourager la création d'emplois, lutter contre l'exclusion sociale, participer à l'éducation et au développement de la cité, protéger l'environnement,...

- Une confluence d'enjeux.

Une étude récente de la Conférence des Grandes Ecoles, intitulée «Nouveau siècle, nouvelles carrières, nouveaux

talents», a réfléchi sur les évolutions attendues par notre société et susceptibles d'avoir une incidence sur la formation des futurs diplômés. En matière de nouveaux talents, cette étude met en relief quelques traits qui devraient prendre à l'avenir une importance croissante pour la réussite d'une existence professionnelle.

Il s'agit par exemple, de la dimension humaine, de l'aptitude à commander ou à négocier, du savoir faire en matière de communication ou de travail en équipe.

Au delà, elle souligne avec force le caractère déterminant d'un certain nombre de valeurs morales précieuses. Ainsi nous lisons :

«Transcendant tout ce qui est écrit ci-dessus, ce sont ces éternelles valeurs d'ordre éthique, «d'humanisme», sans lesquelles les écoles ne fabriqueraient que des esprits bien câblés, sans aucune spiritualité».

Ainsi cette étude met le doigt sur un premier enjeu : «Comment pouvons nous transmettre ces valeurs précieuses au sein de chaque établissement ?» Et nous sentons bien qu'un enseignement traditionnel ne suffit pas car ces valeurs sont vides de sens sans action.

Mentionnons maintenant un second enjeu, celui de l'urgence à agir au niveau de la solidarité nationale. Citons par exemple quelques éléments d'observation de son contexte mis en évidence par une association humanitaire¹ de notre région :

- l'accentuation de phénomène de «ghettoisation» ; les populations les plus démunies se retrouvent de plus en plus concentrées dans des îlots de précarité ;

1. Bioforce développement Rhône-alpes ; note de janvier 1998.

- le rejet croissant par les jeunes des institutions établies, car elles n'offrent pas de perspectives crédibles ;

- l'apparition d'une mosaïque culturelle qui sépare les groupes sociaux, les quartiers et les générations, et dont les facteurs de transversalité se réduisent à l'argent et à l'accès à l'emploi ;

- Le développement dans les quartiers en difficulté, d'une tension permanente, mal définie qui constitue un climat sournois plus difficile à appréhender que le face à face frontal avec la violence.

Ce contexte, les établissements d'enseignement supérieur ne peuvent y être indifférents, car leur vocation est en particulier de témoigner en faveur d'une réconciliation entre le savoir et le malheur, entre la science et la douleur des hommes.

Alors de façon indéniable, l'interrogation suivante nous interpelle : « comment pouvons nous participer à cette urgence de solidarité et préparer nos étudiants à la tâche de renouveler un monde commun qui sera le leur ? »

Plus généralement, à partir des enjeux qui précèdent, nous pouvons esquisser un lieu de confluence d'enjeux plus vaste. Son contour englobe des thèmes comme les valeurs éthiques, le renouvellement d'un monde commun, le lien entre la science et le malheur, la pluralité des cultures, le principe de « Responsabilité » ... Ce lieu nous invite à l'action, c'est à dire à introduire du nouveau en paroles et en actes dans le domaine public. Il est sans doute possible de le penser comme appel à la citoyenneté.

- Plusieurs degrés de citoyenneté.

Le degré de base consiste pour chaque grande école (ou établisse-

ment d'enseignement supérieur) à se reconnaître comme investie d'une mission envers ses étudiants qui comporte deux versants :

- donner des compétences techniques ou scientifiques pour réussir une vie professionnelle ;
- offrir des opportunités de croissance pour les qualités humaines.

Le deuxième versant est tout aussi important que le premier, car il s'agit de cultiver le goût d'entreprendre, de se découvrir comme créateur et responsable d'autrui, et de devenir apte à s'insérer dans l'entreprise et la Cité.

Le pas suivant, c'est prendre conscience que par le sens qu'elle donne à son Projet et par l'image qu'elle renvoie à ses étudiants, toute école facilite ou entrave ce développement de l'humain.

Certes les opportunités de croissance ne relèvent pas directement de l'enseignement et sont souvent liées à la vie associative. Cependant par l'attachement que l'École porte à l'apprentissage de la démocratie en son sein, par la cohérence des valeurs qu'elle met en avant, et par son fonctionnement de tous les jours, elle peut constituer un fondement qui aide les étudiants à s'accomplir.

Plus avant dans les degrés, l'école peut même chercher à devenir « citoyenne », c'est à dire à sortir de ses murs, et à agir pour protéger son environnement physique et social, ou pour être solidaire des hommes et des femmes de la cité qui affrontent le malheur. Elle offrira alors à ses étudiants la possibilité de l'accompagner, voire de la précéder dans ces démarches.

En bref, qu'on le veuille ou non, le devenir « citoyen » de chacun dépend de la qualité humaine ou citoyenne de l'École ou de l'établissement dont il fait partie. Et



cette qualité importe autant que le courage et l'amitié qui sont aussi aventure collective

En conclusion, je citerai un propos de Paul Ricœur² :

«Pour être citoyen d'une cité en crise, il faut que deux orientations se conjuguent l'une et l'autre. Il faut en même temps se remémorer le sens de nos institutions, venir au secours de leur fragilité, tout faire pour qu'elles puissent se transmettre et continuer malgré

l'ébranlement. Et imaginer une autre cité possible, plus réelle déjà que celle-ci, parce que la prophétie et la poésie du possible ont bouleversé les attentes, l'espérance, l'horizon même du sentiment politique».

Et pour ceux qu'entrave encore le carcan des temps de la critique, je les invite à lire l'histoire de jumelage de l'Orchestre National de Lille avec l'école primaire Michelet de Roubaix³.

Quelques enjeux de l'éducation aujourd'hui

Par Bernard Pinatel
Directeur de l'École
Catholique d'Arts
et Métiers de Lyon

Quand on parle de la jeunesse, c'est souvent sur le ton de la gravité. On parle d'une «génération en mal d'héritage», on parle des «orphelins des trente glorieuses». C'est toujours sur le mode de la perte.

Or, la jeunesse nous donne des signes inattendus de vitalité. L'enthousiasme est là ! Mais, ce qui manque le plus, ce n'est pas la force, mais le point d'appui pour utiliser cette force.

Lorsqu'on observe les jeunes aujourd'hui, on constate des traits qui marquent leur comportement :

- Sympathiques, dociles, disposés à se plier aux contraintes.

Mais, ont-ils vraiment de la détermination ?

- Conviviaux.

Mais, savent-ils se tenir aux exigences d'un groupe ?

- Très tolérants entre eux.

Mais c'est souvent une faiblesse, un manque de vrai respect.

- Généreux.

Mais savent-ils s'engager dans la durée ? La dimension politique leur échappe.

On pourrait continuer la liste d'observations faciles. Ces comportements marquent un manque de confiance dans la capacité de s'engager.

Mais après tout, les jeunes ne sont

pas nés d'une génération spontanée, ils sont ce que le monde en fait, ils font ce qu'ils peuvent dans un monde difficile.

Pour les aider à un regard plus positif et confiant, il nous faut prendre la réalité par un autre bout. Nous avons trop tendance à penser la transmission sous un mode descendant du maître vers le disciple, du père vers le fils...

Or, le premier geste de l'éducateur n'est-il pas de regarder l'autre, disciple ou fils, comme une personne aussi digne et respectable que soi ? Donc d'engager une relation de réciprocité ?

Mais cette relation renouvelée doit s'accompagner de la force du témoignage. On sait l'attrait qu'exercent sur les jeunes les grands «témoins». Chez ces témoins, les jeunes ne cherchent pas tellement des idées ou des règles de vie, mais d'abord, le geste de vie, la figure d'autorité, la beauté du parcours. Au delà de ces personnages souvent hors du commun, chacun peut apporter avec simplicité son témoignage aussi modeste soit-il.

Ainsi, dans un monde «pas simple», les témoins apportent la preuve qu'une cohérence est possible.

2. La promesse et la règle (Michalon 1996) page 113.

3. Résister - Adret (Editions de Minuit 1997) pages 235 et suivantes.

**L'avenir est à
la technicité
et à la
concurrence.
Mais aussi
à la personne.**

Par Mgr Christian
Ponson
Recteur de
l'Université
Catholique de Lyon

Il y a dès aujourd'hui des tendances lourdes qui font apparaître les contradictions de la formation-éducation de demain, dans l'enseignement supérieur. Parmi ces contradictions, la technicité et la concurrence. La nécessité de formations de plus en plus pointues amènera à organiser une grande technicité dans le contenu et le mode d'acquisition des compétences : cette haute technicité sera heureusement et régulièrement améliorée par le haut niveau de qualification des équipes d'enseignants et formateurs ainsi que par la variété et la richesse de modes d'accès à la documentation. On ne peut que le souhaiter et s'en réjouir. Mais la contradiction vient aussitôt à l'esprit : plus les formations et les métiers sont technicisés, et plus les entreprises et leurs responsables soulignent l'importance de l'humanité de leurs personnels, cadres et responsables en particulier. On ne peut plus ignorer la forte demande des directeurs des ressources humaines, qui manquent cruellement d'adultes respectueux et motivants, équilibrés et initiateurs, attentionnés et décideurs. L'homme, autant que la compétence technique, est la richesse de l'entreprise. C'est pourquoi les femmes y seront de plus en plus nécessaires. Vis-à-vis du renforcement prévisible de la technicité dans la formation, il faut donc prévoir des pôles équilibrants : à l'intérieur de la culture générale de plus en plus indispensable, c'est à l'humanité elle-même qu'il faudra initier les futurs travailleurs, citoyens et entrepreneurs. Les voyages initia-

tiques prennent et prendront diverses formes : stage en entreprise ou dans des collèges en difficulté, découverte de pays étranger ou de culture étrangère dans son propre pays, projet décidé et réalisé ensemble, expression théâtrale ou artistique, participation à des associations comme ATD Quart-Monde ou juniors entreprises,...

L'avenir est à la technicité de la formation, mais aussi à la concurrence entre les établissements de formation. Elle est déjà très sensible, et pas seulement entre établissements privés. La concurrence et la liberté de choix sont avec le correctif important du bien commun, parmi les vecteurs de l'amélioration des concepts et des produits de la formation : et il faudra là aussi prévoir les régulations indispensables. Les unes seront de type extérieur et institutionnel, d'autres de type interne. Je retiens seulement ici l'importance d'un mode de renouvellement et de progression interne à l'établissement. Pour avoir mis en place, en collaboration avec les personnels, des procédures d'analyse et d'évaluation des fonctions administratives, enseignantes et directoriales, je peux témoigner de « gisements » d'inventivité et de progression extraordinaires que cela permet de mettre au jour. L'homme, autant que la pertinence scientifique, est la richesse de l'Université. La performance de celle-ci nécessite de « prospecter » aussi sur les diverses ressources humaines et pas seulement intellectuelles, à l'intérieur des établissements.



Exclusion sociale et échec scolaire

Par B. Primet
Président de
l'association « Aider
à Apprendre »

«Aider à apprendre», association de soutien et d'accompagnement scolaires, existe depuis 10 ans dans le quartier de Perrache. Elle accueille cette année 110 enfants de classes primaires et de collège. L'encadrement est assuré par 140 bénévoles. Les enfants proviennent de quatre établissements scolaires situés à proximité de la gare : deux au nord, deux au sud. Les familles de ces enfants sont en général de faible niveau social, et souvent d'origine étrangère.

Les observations que nous pouvons faire, dans le cadre de notre travail auprès des enfants, coïncident avec celles des enseignants avec qui nous collaborons étroitement. Nous constatons en effet que ce qui détermine au premier chef le processus d'échec scolaire d'un enfant est la désagrégation de la cellule familiale et les traumatismes affectifs qui l'accompagnent. De plus, la rupture du couple parental conduit presque fatalement au surmenage des mères restées seules qui ne trouvent plus le temps d'écouter leurs enfants.

D'autres facteurs peuvent intervenir : milieux sociaux culturellement très pauvres, logements défectueux. Dans les quartiers bourgeois d'Ainay, il n'est pas rare de trouver des familles portugaises serrées dans des loges de concierges exigües et insalubres. Une difficulté particulière apparaît aussi en cas de chômage prolongé du père de famille qui peut perdre aux yeux de ses enfants son statut d'éducateur.

Quant à l'origine étrangère des enfants, les enseignants que nous rencontrons s'accordent à dire qu'elle n'est pas un facteur déterminant d'échec scolaire. Elle peut en revanche le devenir lorsque s'y ajoutent pauvreté matérielle, difficultés familiales et trop forte concentration sur un même site. Ce

qui manque alors aux enfants, ce sont les contacts avec les populations d'origines sociale et culturelle différentes. Leur intégration devient plus difficile.

L'effet « ghetto » ne semble d'ailleurs pas particulier aux seules populations immigrées. Assez curieusement les enseignants que nous rencontrons le retrouvent chez certains de leurs élèves qui habitent dans une très importante caserne de gendarmerie située un peu à l'écart du centre habité du quartier. Les familles y vivent entre elles, coupées du reste de la population et de nombreux enfants présentent des difficultés scolaires et des problèmes de comportement.

Notre souhait : nous voudrions que dans le quartier populaire sud de Perrache l'équilibre des milieux sociaux et la mixité des populations, à peu près préservés jusqu'ici, soient maintenus lors des modifications en cours et surtout pris en compte dans les projets importants à réaliser dans un proche avenir. En effet, une qualité de vie de quartier y est aujourd'hui bien réelle et un bon processus d'intégration des familles étrangères a pu s'y instaurer.

Nous souhaitons pour les enfants dont nous nous occupons, mais aussi pour beaucoup d'autres petits Lyonnais, qu'une véritable politique de l'habitat social en centre ville puisse être mise en place. En particulier la loi Besson doit être rigoureusement appliquée dans les projets de constructions nouvelles afin que les familles résidentes puissent continuer à habiter leur quartier. Une bonne formule paraît être celle apportée par certains organismes immobilier à vocation humanitaire qui préconisent l'habitat social diffus, dispersé dans le tissu urbain classique afin de favo-



riser au maximum l'intégration paisible de populations d'origines différentes. Une telle politique peut susciter quelques résistances. Nous pensons cependant qu'elle serait facteur d'enrichissement

humain pour tous, qu'elle contribuerait puissamment à lutter contre l'exclusion sociale et serait garante d'une meilleure égalité des chances pour les enfants.

Développer une véritable culture du Service public

Par Michel Richardo,
Directeur de l'Ecole Nationale Supérieure de la Police.

L'Ecole Nationale Supérieure de la Police, chargée d'assurer la formation initiale et continue des commissaires de police, c'est-à-dire des membres du corps de Conception et de Direction de la Police Nationale, a depuis de très nombreuses années choisi de s'ouvrir sur le monde extérieur. Ça a d'abord été l'ouverture sur l'International à travers la formation d'élèves étrangers, à travers des missions d'experts, à travers l'adhésion à l'Association des Ecoles de Police Européennes. C'est aujourd'hui la participation active au Réseau des Ecoles du Service Public (R.E.S.P.)¹ qui regroupe treize établissements assurant la formation des cadres des fonctions publiques et plus particulièrement du service public. Il s'agit pour chacune des écoles, de réfléchir et d'échanger sur les champs communs d'activités, de découvrir ou de mieux connaître le rôle et les missions des autres acteurs du service public, et d'identifier les secteurs communs d'intervention, en repérant les axes de coopération possible, les zones d'interdépendance. Cette collaboration illustre la volonté de chacun des membres du réseau d'atteindre ensemble les objectifs des politiques publiques. Le réseau organise chaque année,

aussi bien dans le cadre de la formation initiale, que dans celui de la formation permanent, des sessions et rencontres professionnelles qui ont pour finalité de favoriser, à partir de problématiques communes, une réelle ouverture sur les autres métiers de la Fonction Publique. Une bonne connaissance des missions des autres, permet de développer une réflexion partenariale susceptible de déboucher sur de possibles modes de collaborations.

Ainsi, les stagiaires, qu'ils soient encore élèves dans le cadre des sessions, ou qu'ils soient déjà en activité dans le cadre des rencontres, se rassemblent pendant une semaine pour réfléchir sur des thèmes fédérateurs (violences urbaines, immigration, nomades, sécurité routière, toxicomanies, jeunes en difficultés, sans domicile fixe...) choisis, élaborés et organisés sur les différents sites.

L'intérêt d'organiser de telles rencontres sur des sujets d'une actualité souvent brûlante, est de permettre aux responsables de la Formation Publique, ayant a priori des missions fort éloignées, de mieux se connaître, de mieux travailler ensemble et à développer une véritable culture du service public

1.- Ecole Nationale des Douanes; Ecole Nationale des Impôts; Centre National d'Etudes Supérieures de la Sécurité Sociale; Ecole Nationale d'Administration Pénitentiaire; Ecole Supérieure des Personnels d'Encadrement du Ministère de l'éducation Nationale; Ecole Nationale de la Santé Publique; Institut National du Travail de l'Emploi et de la Formation Professionnelle; Ecoles Nationales des Cadres territoriaux (Angers - Montpellier - Nancy); Centre National de Formation et d'Etudes de la Protection Judiciaire de la Jeunesse; Ecole Nationale de la Magistrature; Ecole Nationale Supérieure de la Police.



Lettre aux Élèves- ingénieurs

Par Joël Rochat
Directeur de l'INSA
de Lyon

A l'INSA de Lyon, vous êtes 3 800 élèves-ingénieurs à vous préparer à être ingénieurs, et hommes et femmes ouverts et responsables.

Ingénieurs : vous serez généralistes dans le domaine de spécialité que vous aurez choisi et étudié pendant trois ans, après deux années de culture générale d'ingénieur (1er cycle) ou équivalent.

Le premier cycle veut marquer une rupture avec le lycée : l'organisation dans le travail personnel et l'autonomie du futur ingénieur et adulte sont privilégiées, ainsi que la capacité de faire le lien entre les disciplines, et de se situer progressivement comme futur ingénieur.

Une relation ouverte et interactive avec les enseignants, est une richesse que les étudiants doivent découvrir dès leur arrivée. Ces objectifs ne sont que partiellement atteints aujourd'hui, mais l'évolution des deux départements concernés (1er cycle et EURINSA) n'est pas terminée !

Tout au long des cinq ans, vous bénéficiez d'une formation scientifique et technique solide, dispensée par des agrégés, des enseignants-chercheurs et quelques intervenants professionnels, équilibrant cours théoriques, illustrations concrètes et travaux pratiques.

Cette formation est enrichie par une préparation - encore insuffisante cependant - aux principales méthodologies de l'ingénieur : penser et s'exprimer clairement (communication), chercher une information, travailler en projet et en équipe, écouter et être responsable, maîtriser la qualité, ...

Pour cela, il vous est demandé un très bon niveau d'intelligence scientifique, un esprit équilibré et ouvert, mais aussi une implication forte de votre part. Aussi, de plus en plus la pédagogie donne de

l'importance au travail personnel et à la « mise en situation » préfigurant le travail de l'ingénieur. Chaque département l'a prévu dans son projet de département : recherches documentaires, préparations d'exposés, réalisation de documents multimédias, étude technique, travail de recherche, travail de réflexion, travail sur projet complexe (intégrant marketing, technique et économie) en équipe - outre, bien entendu, stage(s) en entreprise et projet de fin d'étude -. Je souhaite que les horaires encadrés décroissent pour vous donner davantage le temps de cet autonomie.

Notre ambition pour les années qui viennent est de développer la capacité d'innovation de chacun ; je souhaite insister un peu sur ce point :

- Cet objectif n'est pas simple : traditionnellement, la majorité du cursus et, auparavant, les études secondaires préparent à savoir trouver « la » bonne solution à partir d'un problème « bien » posé. Cette compétence restera bien sûr nécessaire : mais désormais tout ingénieur doit être capable d'appréhender les besoins, même flous, du marché, de les analyser et d'imaginer, avec d'autres, le plus souvent diverses solutions possibles, puis d'en développer une ou plusieurs avec la contrainte du succès économique et commercial.

- Vous aider à développer chez vous cette capacité d'écoute et d'analyse, de créativité, et de prise de risque, est un beau challenge pour nos équipes pédagogiques (dont certaines ont déjà innové dans ce sens) : les qualités dont elles font preuve en recherche seront particulièrement utiles pour cette ambition d'être une « école de l'innovation ».



A cette formation technologique et méthodologique s'ajoute une sensibilisation à la gestion économique et humaine, en articulation avec le stage industriel qui est un moment privilégié d'observation et de réflexion sur des réalités de l'entreprises et sur la place de l'ingénieur. A moins que cette sensibilisation se fasse aussi par une simulation de création d'activité : l'école est un lieu où des vocations entrepreneuriales peuvent naître, et même doivent naître !

Enfin, la culture générale, présente ici et là mais globalement bien modestement, participe à l'ouverture de votre intelligence et de votre sensibilité : je souhaite que nous sachions, à l'avenir, vous offrir de nouvelles « fenêtres » et que vous sachiez vous y engager. Les compétences intellectuelles, scientifiques et techniques, méthodologiques et sociales sont la base des exigences des entreprises vis-à-vis des jeunes ingénieurs, dont elle attendent un « apport d'énergie » dans la compétition qu'elles vivent sur notre planète.

Le village est mondial : un niveau acquis, le plus vite possible dans deux langues étrangères, est un minimum, et nous mettrons l'accent sur l'ouverture aux cultures étrangères. Aujourd'hui plus de 50 % des Israéliens font un séjour à l'étranger à leur initiative : ne faudrait-il pas généraliser l'obligation d'un séjour minimum de deux mois par exemple ?

Je risque une image tirée de la Formule 1 : un moteur puissant (la connaissance scientifique et technique) et souple (savoir chercher la connaissance) est indispensable, mais il faut aussi une suspension performante (les compétences méthodologiques et sociales) pour faire le lien entre

potentiel et la route des réalités. Les différences se font là.

Depuis notre premier projet d'Etablissement (1992) nous évoluons, trop lentement peut-être, mais clairement, vers un meilleur équilibre des formations aux principales compétences y compris d'innovation de base évoquées plus haut : les projets de département et de centre concrétisent cette évolution qui n'est pas terminée et qui devra se traduire aussi par une diversification accrue des modes de contrôle, qui ne sont pas assez en rapport avec les compétences que nous souhaitons vous voir développer. La majorité des élèves-ingénieurs sont conscients de cette nécessité... mais certains gardent encore une vision trop scolaire, d'élève, et non de futurs ingénieur qui se prépare à ses responsabilités (et est guidé par les auto-évaluations qu'il se formule et les évaluations de tout type qui lui sont renvoyées).

L'Institut ne vous aide pas seulement à vous former : il vous aide aussi à clarifier votre projet personnel et professionnel, et à chercher un emploi ou créer votre entreprise. Vous avez déjà à votre disposition des conférences, de la documentation, un forum, des entretiens (en 3ème année par exemple, pour votre « projet individuel de formation » ou équivalent), des formations aux techniques de recherche d'emploi ...

Nous vous aiderons plus systématiquement - à l'occasion des stages, des projets, des activités sportives - à mieux vous connaître vous-même, vos forces et vos faiblesses, vos motivations... et ainsi vous préparer à mener vous-même votre vie professionnelle : le monde professionnel est dur, et demande de plus en plus à chacun lucidité et autonomie.



Et aussi, nous développerons dès l'an prochain les formations optionnelles - dans l'INSA... et à l'extérieur aussi peut-être - où vous pourrez approfondir telle ou telle dimension de votre projet.

Vous vous préparez à être hommes et femmes ouverts et responsables, et j'espère solidaires ; je pense que cette période à l'INSA de Lyon est une occasion privilégiée pour ceux qui veulent la vivre. C'est pour cette raison que nous rénovons l'internat - et veillons au transport en commun avec la ville, il faut vivre aussi ! - et que nous encourageons la vie associative, la vie sportive, la vie culturelle. Si je n'insiste pas sur ces points, ils n'en sont pas moins des points forts que nous souhaitons accentuer.

Ma crainte : le développement d'un certain esprit individualiste et «consommateur».

Mon souhait : que chacun sache se situer, et si possible prenne des responsabilités, dans cette palette riche... y compris dans la vie citoyenne de l'école et de l'internat. je suis attaché à ce projet de forma-

tion des ingénieurs et des hommes et femmes que vous serez, résumé par «ingénieur-citoyen».

Je vous rappelle aussi que nous accentuerons l'accueil d'étrangers - en portant l'effort sur l'Asie et l'Amérique du Sud -, que nous ouvrirons dès cette rentrée un nouveau département («Télécommunications, Services et Usages»), que nous (via INSAVALOR) vous impliquerons de plus en plus comme «ambassadeurs» des compétences de nos laboratoires auprès des entreprises qui vous accueillent en stage.

Enfin, si tout ce passe comme prévu, le tramway arrivera fin 2000, et à cette même période les résidences E et F auront été rénovées ; la rénovation des bâtiments d'enseignement et de recherche s'amplifiera dans le cadre du XII^{ème} plan, et nous construirons (en 2000 et 2001 j'espère), la médiathèque qui doit remplacer DOC'INSA.

Voici. Nous cherchons à progresser encore. Qu'en pensez-vous ? Quelles suggestions faites-vous ?



Pour aborder les problèmes urbains, il faut apprendre à travailler au sein d'équipes plurielles

Par Daniel Vallat
Directeur de l'Ecole
d'architecture de
Lyon.

L'Ecole d'architecture de Lyon s'apprête à fêter le dixième anniversaire de son implantation sur le campus de Vaulx-en-Velin.

Au moment où le Grand Lyon développe le projet technopolitain dont ce site est l'un des six pôles d'enseignement supérieur et de recherche, l'Ecole d'architecture de Lyon découvre sa chance d'être située, en périphérie, au coeur-même des problématiques de la ville de demain, en voisinage avec une autre grande école, l'E.N.T.P.E., qui poursuit des objectifs concordants, et en attente de l'implantation d'autres partenaires

sur les thèmes de l'urbanisme et de l'aménagement urbain.

Dotée, comme les autres écoles d'architecture, de formations de troisième cycle permettant à ses étudiants d'approfondir et de diversifier leurs études, elle doit mener une politique coordonnée au niveau régional, avec les autres écoles d'architecture et avec les Universités, afin d'offrir des choix de formations consolidées et bien réparties sur le Réseau de villes de Rhône-alpes, et de participer à des convergences d'activités de recherche et d'expérimentation avec des partenaires industriels, comme par exemple au sein des

« Grands Ateliers de l'Isle d'Abeau ».

Enfin, souvent sollicitée par les collectivités et par le monde socio-professionnel, elle doit prendre la place qui est la sienne dans le débat sur l'Architecture, la Ville et le Territoire, en s'appuyant sur un potentiel local particulièrement riche, qui offre déjà, au sein du Pôle de compétence en Urbanisme, tous les partenariats souhaitables, et sur la dimension internationale des échanges mis en place au sein de la Région Rhône-alpes.

C'est donc un grand challenge, qui se présente pour l'Ecole d'architecture de Lyon, que de s'ouvrir le plus largement possible aux débats et aux missions qui émergent de ces nouvelles structures, et de procurer ainsi, aux futurs architectes, les meilleures chances d'insertion sociale et professionnelle.

Ses 700 étudiants savent bien qu'il leur faudra, pour la plupart d'entre eux, imaginer et développer d'autres formes d'exercice professionnel que le traditionnel exercice libéral en agence. L'un

des axes prioritaires de la réforme des études d'architecture est celui de la diversification des formations, pour conduire à la diversification des métiers de l'architecte.

Mais c'est surtout dans les méthodes de travail que la mutation s'accomplit et doit continuer à progresser. L'individualisme, qui a souvent été reproché aux architectes, doit faire place à une faculté de travail au sein d'équipes plurielles, pour aborder la complexité des problèmes urbains, des problèmes sociaux, des problèmes économiques.

C'est dans la rencontre, le débat, le travail en commun, que se forge pour les futurs architectes cet apprentissage de la citoyenneté, qui doit aussi être l'un des fondements pour une formation aux métiers de demain.

L'« Espace-Ville » récemment créé par les deux grandes écoles du campus de Vaulx-en-Velin, l'E.N.T.P.E. et l'E.A.L., avec l'aide des collectivités locales, sera, je l'espère un des lieux privilégiés de ce débat et de cet apprentissage.



La formation des cadres à l'horizon 2015

Propositions présentées au colloque du 30 octobre 1997 à la Région Rhône-Alpes, à l'initiative de la Fondation scientifique de Lyon et du Sud-Est.

Les propositions qui suivent ne constituent pas un ensemble de «recettes miracles» pour accompagner une N-ième réforme de l'enseignement. Elles sont le résultat d'un travail de plus d'une année, qui, à l'initiative de la Fondation Scientifique de Lyon et du Sud-Est, a rassemblé de nombreux chefs d'entreprises et membres de l'enseignement supérieur.

Les premiers groupes de travail se sont intéressés aux compétences de base et aux aptitudes sociales qui sont indispensables à l'efficacité des organisations nouvelles. D'autres groupes se sont attachés à recenser les pratiques novatrices dans les établissements d'enseignement supérieur : de nombreuses initiatives ont en effet déjà été prises dans les universités et les grandes écoles pour accroître l'ouverture internationale, l'ouverture d'esprit des étudiants ou leurs capacités d'action, de création, afin qu'ils deviennent les artisans de leur futur.

Dix propositions pour agir

1. Renforcer le partenariat enseignement supérieur- entreprise.

- **Coordonner** enseignement et stages en entreprise pour **faciliter l'assimilation des connaissances et l'acquisition de compétences.**
- Encourager la **co-génération des connaissances** (notamment applicatives et méthodologiques) par des professeurs et des cadres d'entreprises en organisant des échanges de longue durée.
- Renforcer la participation des professionnels dans les enseignements, même de base, et les impliquer dans les instances de décision (conseil, département, établissement ...).
- Développer un service de proximité pour répondre aux besoins des P.M.E. Favoriser les actions concertées sur des thèmes plus précis

Ces propositions sont le fruit du dialogue qui s'est instauré entre les différents acteurs mobilisés par ce projet. Elles auraient pu faire l'objet d'un classement, malgré le risque d'effet réducteur. Mais face à plusieurs types de classement proposés, c'est délibérément qu'elles sont présentées sans ordre de priorité ni regroupement. Chacun dans sa sphère d'influence, peut donc librement mettre en oeuvre telle ou telle de ces propositions, en fonction du contexte.

Seule la dernière proposition doit être confiée à un organisme indépendant car les novateurs craignent de verser dans le prosélytisme ou d'en être accusés. En s'appuyant sur ses statuts et ses actions antérieures, la Fondation Scientifique de Lyon et du Sud-Est anime le suivi de ce projet et s'efforce d'apprécier l'impact des expériences novatrices les plus intéressantes et d'en assurer la promotion.



comme la citoyenneté, l'environnement ou le développement des organisations apprenantes.

- Organiser **une appréciation plus systématique** des formations nouvelles par les entreprises.
- Dès l'embauche, puis tout au long de la carrière, **valoriser les compétences, les acquis professionnels, les savoir-faire maîtrisés.** Malgré une évolution récente qui va dans le bon sens, le poids du diplôme initial est actuellement encore trop important.
- Coopération enseignement supérieur-entreprise pour la réorientation ou bifurcation professionnelle de cadres déjà dans la vie active.

2 . Alléger les enseignements et développer l'auto-formation.

- Eviter les duplications, les répétitions d'une année sur l'autre, afin de diminuer le volume des heures consacrées aux connaissances fondamentales (académiques) enseignées. Ne pas « empiler » les matières enseignées sans jamais en supprimer, Il s'agit de libérer du temps **pour la recherche du savoir, l'action et l'innovation** dans une démarche volontariste de l'étudiant encadré par le corps enseignant.
- Encourager les enseignants dans leur rôle **de guides, de conseils** pour développer chez les étudiants la curiosité, les capacités et la motivation à **apprendre par eux-mêmes, puis à transmettre leur savoir**, car ils en auront besoin tout au long

de leur vie. (Demander aux étudiants d'effectuer des études de cas, de réaliser des études bibliographiques, de participer à la présentation des cours).

- Valoriser l'ensemble de l'investissement pédagogique en prenant en compte cette activité dans **l'évolution des carrières d'enseignants**.
- Développer l'usage des nouveaux outils didacticiels.
- Initier les étudiants non seulement à être utilisateurs et chercheurs d'informations, mais également à être producteurs d'outils et de données.

3 . Lutter contre le cloisonnement des disciplines.



- Encourager **les enseignements en interdisciplinarité** (par thème et non par discipline).
- **Développer et évaluer**, surtout en fin de cursus, mais en commençant dès le début du supérieur, **une compétence globale** à

aborder les problèmes complexes.

- Ne pas multiplier les « mini-examens » ; **éviter le bachotage**.
- Accroître le poids **du mémoire de fin d'études** dans l'obtention du diplôme.

4 . Eviter les formations « unidimensionnelles ».

- Promouvoir un meilleur équilibre entre :
 - sciences dures d'une part, et d'autre part, sciences économiques, sociales et humaines,
 - abstraction et observation du concret,
 - démarche déductive et démarche inductive,
 - **savoirs théoriques et savoirs d'actions** (passer de l'idée à la réalisation).
- Développer des Travaux Pratiques et Dirigés **réels et non théoriques**. Faire appel à toutes les formes d'intelligence.

Développer l'intelligence des êtres et des situations.

- Accroître les capacités de médiation.
- Développer **l'approche de la complexité** et poursuivre les actions de formation aux humanités. « **Il est nécessaire de disposer d'une culture générale humaniste pour oser et pour réussir** ».

5 . Poursuivre l'ouverture internationale déjà largement engagée.

- Rendre indispensable l'acquisition d'un niveau en langues. Développer les formations trans-frontalières, les stages de longue durée dans les entreprises et les universités étrangères.
- Accueillir des étudiants, des professeurs et des professionnels étrangers.

- Développer les réseaux internationaux d'universités et d'enseignants. Encourager la mobilité des professeurs (inter-établissements et à l'international) par des conventions entre établissements.
- Développer les doctorats à l'étranger.

6 . Développer la pédagogie par projets.

● Projets professionnels, projets individuels (scientifiques, technologiques, économiques, sociaux, culturels), **afin de combattre la passivité et de stimuler la créativité.**

● Projets collectifs (si possible pluridisciplinaires) où les équipes d'étudiants (intra ou inter-établissements) apprennent à **travailler ensemble sur des problèmes réels**, en utilisant la méthodologie de gestion de projets.

7 . Enseigner la prise de risques et sensibiliser les étudiants à la nécessité d'entreprendre.

● Pour devenir les **artisans de leur futur**, tous les étudiants doivent être **entrepreneurs**, au sens économique du terme, comme dans l'ensemble de leur vie.

● Avec la participation de chefs d'entreprises, mise en oeuvre d'un large programme inter-établissement de sensibilisation et « d'entraînement » à la création d'activités et d'entreprises.

8 . Favoriser l'engagement des étudiants dans les associations ...

humanitaires, culturelles ou sportives, dans l'alphabétisation ou le soutien scolaire des jeunes défavorisés, pour accroître la confiance en soi, pour combattre la peur,

encourager la prise de responsabilité, l'autonomie, et l'ouverture non seulement d'esprit mais vers les autres.

9 . Encourager le tutorat (parrainage et non assistantat).

Tutorat académique (suivi de la maturation intellectuelle) et tutorat personnel (matura-

tion humaine). Tutorat dans l'entreprise pour encadrer les stagiaires.

10 . Valoriser, promouvoir les pratiques novatrices les plus prometteuses, et combler un déficit de communication.

L'indispensable «principe interne et structurel de progression» des établissements d'enseignement supérieur, doit être stimulé par une politique efficace de

communication. Un organisme indépendant doit donc apprécier l'impact des expériences novatrices les plus intéressantes afin d'en assurer la promotion.



