

L'organisation de l'apprentissage systématique

Organizing systematic learning

La organización del aprendizaje sistemático

Wally Morrow

Traducteur : Patricia Ranvoisé



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/2568>

DOI : 10.4000/ries.2568

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2000

Pagination : 53-68

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Wally Morrow, « L'organisation de l'apprentissage systématique », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 25 | 2000, mis en ligne le 01 mars 2003, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/2568> ; DOI : 10.4000/ries.2568

L'organisation de l'apprentissage systématique ¹

Wally Morrow

Doyen de la faculté d'éducation de l'Université de Port Elizabeth

Notre conception de l'éducation de base : un héritage

Nous sommes les héritiers d'une conception de l'éducation de base spécifique qui remonte à l'essor des économies européennes sur le dos de leurs empires coloniaux au XIX^e et au XX^e siècle, au siècle des lumières, à la Réforme et au discours des Droits de l'homme né en Europe et aux États-Unis au cours du XVIII^e siècle. Pourtant, malgré ses origines foncièrement européennes, et les souvenirs amers de l'impérialisme et du colonialisme européens, cette conception s'est répandue dans tout le monde contemporain et incarne un thème standard du discours des réformateurs sociaux et des dirigeants politiques presque partout sur la planète. Cette conception de l'éducation de base héritée du passé est devenue un sens commun universel, une caractéristique profonde et reconnue de la vie moderne, une aspiration fervente de millions d'hommes marginalisés et destitués de leurs droits à travers le monde. C'est pourquoi le « nous » de ma première phrase est un « nous » universel.

Notre conception repose sur quelques grands principes. L'éducation de base est un droit universel, qui doit être dispensée aux frais de l'État à tous les membres de la population de la prime enfance à l'adolescence. Cette éducation doit être donnée par des enseignants, au sein d'institutions dénommées « écoles », à des groupes d'environ vingt-cinq élèves. Son but est de préparer les enfants à leur vie future, et sa réussite participera dans une large mesure à l'établissement d'une société stable, développée, économiquement prospère et politiquement juste. Le curriculum de l'éducation de base sert, fondamentalement, à socialiser les jeunes dans le cadre des systèmes de croyances et de valeurs dominants à l'intérieur de leur société. Dans ce dessein, il est nécessaire de commencer par enseigner les savoirs génériques de décodage que sont la lecture, l'écriture et le calcul avant de s'étendre à des sujets plus spécialisés. Ces sujets font l'objet d'une controverse constante : certains affirment que les distinctions entre les

53

¹ Cette contribution a été traduite par Patricia Ranvoisé.

différentes matières scolaires sont « artificielles » ; d'autres refusent le curriculum « académique » qu'ils jugent inapte à préparer les élèves au « monde du travail » ; d'autres encore prétendent que l'instruction, quels que soient ses objectifs, devrait avant tout apporter des remèdes aux problèmes économiques, sociaux, moraux et politiques qui minent la société en général. Il est étonnant de constater, qu'en dépit de toutes ces controverses, le curriculum de l'éducation de base n'a presque pas changé à travers le monde au cours du siècle passé.

La conception de l'éducation de base que nous avons héritée s'inscrit dans une épistémologie et une théorie politique particulières. Cette épistémologie est le résultat actuel des révolutions scientifiques du XVII^e et du XVIII^e siècles qui, comme l'Église romaine l'a reconnu au tout début, ont irrémédiablement transformé le monde dans lequel nous vivons. L'une des caractéristiques essentielles de cette épistémologie repose sur l'idée « baconienne » selon laquelle, savoir étant synonyme de pouvoir, le développement d'un savoir rationnel donnera à l'homme le contrôle sur les risques et les forces naturels qui ont limité et appauvri sa vie pendant presque toute son histoire. Cette nouvelle conception de la connaissance contredisait les penseurs classiques, comme Aristote, et reconnaissait l'autonomie rationnelle comme une capacité inhérente à tout être humain. Simultanément, les autorités politiques traditionnelles ont été renversées et remplacées par les formes modernes de la démocratie fondées sur la dignité présumée de chaque personne, quels que soient son identité, son origine, son pouvoir économique ou son statut.

54

Repenser les pratiques de l'éducation de base : un défi

Le monde social et économique a subi de profonds changements qualitatifs dus à des développements technologiques révolutionnaires, notamment dans le domaine des TIC. Les certitudes du passé ont été ébranlées ; le monde et ses habitants sont devenus fluides, mobiles et variés. Les profonds changements qui ont bouleversé les frontières traditionnelles, notamment celles du temps et de l'espace, ont provoqué la débâcle de la génération du savoir. Le monde est devenu un monde médiatisé, construit à partir d'informations instantanées, de publicités fortes, d'images et de slogans accrocheurs à la mode. La souveraineté nationale ne sera bientôt plus qu'une ombre du passé tandis que les identités individuelles deviennent fluides et ouvertes à des révisions constantes. L'accélération de ces changements qualitatifs au cours des dernières décennies du XX^e siècle nous pousse à repenser l'éducation de base.

Ce colloque nous invite donc à reconsidérer la conception de l'éducation de base que nous avons reçue en héritage. « L'objectif de ces conférences et de ces débats est de définir, autant que possible, les nouveaux contenus que

l'éducation de base se devra d'intégrer au XXI^e siècle afin de généraliser le droit à l'éducation et de permettre un apprentissage tout au long de la vie. » Je commencerai par quelques remarques préliminaires avant de développer deux notions clés.

Une lecture approfondie du document de travail fourni à l'occasion du colloque montre que ce défi tient compte du fait que l'éducation de base pour tous n'est toujours pas une réalité dans une grande partie du monde, malgré les nombreux efforts des organismes internationaux et des gouvernements nationaux. L'un des aspects de ce message consiste peut-être aussi à souligner qu'une nouvelle conceptualisation de l'éducation de base devrait bénéficier, non seulement aux sociétés dans lesquelles l'éducation de base est une tradition bien ancrée, mais aussi à toutes celles qui essaient encore de prendre le train en marche. La reconceptualisation de l'éducation de base devrait nous permettre de trouver des solutions pour que le droit à l'éducation devienne accessible à tous, ce que je développerai plus loin.

Il me semble également important de noter à quel point un tel défi se trouve circonscrit à l'adoption (et même au renforcement) de deux dimensions essentielles, et fortement liées, de notre conception héritée du passé. Premièrement, ce défi ne remet pas en question l'affirmation des Lumières selon laquelle la capacité d'acquisition d'un savoir rationnel est une capacité humaine universelle. Deuxièmement, à l'intérieur de ce défi, le droit universel à l'éducation est traité comme une évidence, fait encore amplifié par l'exigence d'un droit à l'éducation qui ne se limite pas seulement à l'éducation de base, mais englobe également le droit à une éducation tout au long de la vie.

En toute logique, parler de « droits » oblige à évoquer les devoirs qui incombent à leurs bénéficiaires. Sans cette logique, le « discours sur les droits » resterait un discours vide et une puissante source de protestation politique. Comme nous l'avons déjà remarqué ci-dessus, le droit à l'éducation de base demeure pour beaucoup un rêve, mais cette situation n'est pas toujours le résultat d'une mauvaise volonté des gouvernements. En effet, suivant notre conception de ce droit – notamment si nous y incluons la notion de droit à une éducation tout au long de la vie (par opposition à l'idée que, de fait, ce type d'éducation devient une réalité dans le monde contemporain) et estimons que les fonds publics et gouvernementaux doivent servir à établir ce droit coûte que coûte – nous risquons d'accroître l'incapacité des sociétés pauvres, dont les moyens ne sont pas extensibles, à fournir une simple éducation de base à leur jeunesse.

En outre, sans vouloir en aucune façon jeter un doute sur l'idéal de l'éducation en tant que Droit de l'homme fondamental, nous devons nous méfier de certains discours sur le droit à l'éducation qui ont tendance à déresponsabiliser l'apprenant vis-à-vis de sa propre éducation, présentée alors comme un simple produit livrable à domicile. Ce genre de remarque peut paraître sans objet dans une discussion sur le droit à une éducation de base, mais il me semble

qu'elle joue un rôle important dès lors que l'on dépasse ce cadre pour évoquer celui de l'éducation post-obligatoire et supérieure².

Les notions de cible mouvante et d'éducation sans fin

Le défi que ce colloque pose à notre ancienne conception de l'éducation de base repose sur deux grandes notions, liées l'une à l'autre dans une interprétation du monde contemporain. La première que je qualifierai de « cible mouvante » s'appuie sur un double constat que les changements sociaux, économiques et technologiques deviennent exponentiels à mesure que nous approchons de la fin du millénaire, et que ces changements nous obligent à repenser la notion même d'éducation de base qui, dans sa forme traditionnelle, répond de moins en moins au besoin de préparer les personnes au monde dans lequel elles devront trouver leur voie. L'éducation de base ne peut pas continuer à présupposer des formes de vie stables, ni à viser une cible relativement fixe.

La seconde que je qualifierai « d'éducation sans fin », part quant à elle du constat que la rapidité avec laquelle le savoir se génère et se répand nous oblige à remettre constamment à jour nos connaissances, et que les formes de vie relativement installées, y compris les niches professionnelles, que nous pensions acquises, subissent de tels bouleversements qu'il est désormais nécessaire d'envisager l'apprentissage comme une activité s'étalant sur toute la vie (du berceau à la tombe). Si nous considérons l'apprentissage de ce point de vue, alors notre conception de l'éducation de base héritée – c'est-à-dire pour les jeunes et finie dans le temps – est trompeuse. Nous devons considérer l'éducation de base comme « une partie du processus d'apprentissage de toute une vie ainsi que comme sa pierre fondatrice ».

Ces deux notions peuvent se résumer de la manière suivante.

La cible mouvante :

– l'éducation de base doit permettre aux jeunes de prendre une part active dans le monde social ;

– mais il existe une divergence de plus en plus accentuée entre la conception de l'éducation de base que nous avons héritée et l'évolution actuelle et à venir du monde social ;

– c'est pourquoi une nouvelle conceptualisation de l'éducation de base est nécessaire.

La notion d'éducation sans fin :

– le dynamisme et la permanence du changement, renforcés par la rapidité de l'expansion et de la disponibilité des nouvelles connaissances, constituent l'un des traits dominants du monde actuel ;

2 Morrow W. E., « Entitlement and achievement in education » in *Studies in Philosophy and Education*, vol 13, 1994.

– au sein de ce monde, l'éducation tout au long de la vie est devenue une nécessité ;

– c'est pourquoi il est indispensable de repenser l'éducation de base, comme une partie – et la rampe de lancement – de l'apprentissage tout au long de la vie.

Ces deux notions constituent le cadre de mes futures remarques. J'aimerais les illustrer par une brève présentation de l'état actuel de l'éducation de base en Afrique du Sud. Le cas de l'Afrique du Sud est très intéressant à cause de ses tentatives de mise en place d'une éducation de base pour tous et de sa relative liberté financière par rapport à d'autres pays en développement. Au cours des cinq dernières années, de nombreux efforts ont été entrepris pour améliorer l'éducation de base pour tous.

La situation de l'éducation de base en Afrique du Sud

L'Afrique du Sud vient de procéder avec succès à sa seconde élection démocratique. Au cours des premières années qui ont suivi la fin du gouvernement de l'Apartheid, des efforts considérables ont été entrepris, de façon bien compréhensible, pour rejeter l'héritage de plusieurs siècles de colonialisme, caractérisé à son paroxysme par un demi-siècle de ségrégation légalisée. L'une des dimensions les plus importantes de cet effort s'est matérialisée dans la tentative de reconfiguration du système scolaire, notamment de l'accès à l'éducation de base.

Pléthore de nouvelles politiques éducatives ont vu le jour, toutes caractérisées par le désir de créer une éducation de base de qualité accessible à tous, de rétablir la « vertu libératrice » de l'éducation et de relancer l'économie nationale. Un système unifié a été mis en place pour l'administration (y compris le financement public) de l'éducation, en remplacement des systèmes éclatés du passé. Un système de qualifications nationales est actuellement mis au point afin de garantir équivalence et mobilité des qualifications à l'intérieur de l'ensemble du système. Un nouveau curriculum pour l'éducation de base, Curriculum 2005, a été officialisé. Il se caractérise par le remplacement des matières traditionnelles par un plus petit nombre de domaines d'apprentissage et l'effacement du contenu au profit des compétences. La plupart de ces politiques se sont inspirées des évolutions de l'éducation de base ailleurs dans le monde.

Fréquemment décrites comme extrêmement progressives et à la pointe des évolutions en matière d'éducation de base, ces politiques sont également souvent critiquées pour leur faible degré d'application. L'absence de cohésion entre la prise de décision politique et sa mise en pratique, et les remèdes à adopter, suscitent une vive polémique. Nous allons tenter de réfléchir à la question.

Les graves problèmes sociaux qui affaiblissent l'Afrique du Sud se répercutent sur l'éducation de base. La courbe des âges de la population reflète une

société « en voie de développement » puisque plus de la moitié de la population a moins de 18 ans. L'Afrique du Sud fait partie des pays les plus fortement touchés par le virus du sida. Le crime, et en particulier le crime accompagné d'actes de violence, est devenu endémique (plus de cent policiers ont été assassinés en service au cours des cinq premiers mois de 1999), avec des taux de viols, de meurtres, de maltraitements d'enfants, de vols et de détournements de véhicules, parmi les plus élevés de la planète. Le chômage est général. Dans un récent discours d'ouverture au parlement, le nouveau président a déclaré que 30 % de la force de travail potentielle du pays était sans emploi, un pourcentage inférieur à la réalité selon certains. Malgré de hauts niveaux d'imposition, l'écart entre riches et pauvres ne cesse de s'accroître, et de nombreuses personnes vivent dans des taudis ou des bidonvilles ruraux, dépourvus des services élémentaires comme le tout-à-l'égout, l'eau courante et le ramassage régulier des ordures. Un pourcentage important de la population adulte ne sait ni lire ni écrire.

De tels problèmes qui, dans leur aspect général, ne se limitent pas à l'Afrique du Sud, constituent une toile de fond essentielle à la réflexion sur l'éducation de base.

Et lorsque nous tournons notre attention vers les conditions qui prévalent au sein des écoles d'Afrique du Sud, les perspectives d'éducation de base pour tous dans un proche avenir restent plutôt sombres. Beaucoup d'écoles, surtout celles qui sont au service des communautés auparavant désavantagées par l'Apartheid, se caractérisent par un désordre endémique. La fréquentation et l'assiduité des élèves et des professeurs y sont faibles et irrégulières, les emplois du temps instables ; de nombreux jours scolarisés sautent en faveur d'autres activités ; les méthodes d'enseignement et les procédures d'évaluation en usage sont primitives ; un cynisme général règne envers toute valeur d'apprentissage scolaire.

Selon un récent projet appliqué dans la partie orientale de la Province du Cap, le *Centres of Learning Training Project*³, le début du remède contre ce que l'on nomme « le déclin de la culture d'apprentissage et d'enseignement » consiste à prendre en main la direction, la gestion et l'administration des écoles, et à dispenser des programmes de formation soigneusement ciblés à tous ceux qui assument la responsabilité de ces différentes dimensions de l'organisation scolaire. Ce projet est élaboré à partir d'une théorie de développement organisationnel, selon laquelle les organisations sont réparties en trois grandes catégories en fonction des types d'interventions susceptibles d'être efficaces. Les écoles sont classées selon qu'elles sont « en réhabilitation », « en développement » ou « excellentes », en fonction de leur degré de dépendance et de l'état de leur direction et de leur système administratif. Mais l'élément le plus significatif pour illustrer notre propos est que 70 % des écoles se situent en deçà de cette échelle.

3 Institute for Development Planning and Research, Université de Port Elizabeth.

Qualifiées de « dysfonctionnelles », ces écoles se retrouvent donc au-dessous du seuil à partir duquel un développement endogène est envisageable. Il est probable que ce pourcentage est plus ou moins la norme dans l'ensemble du pays. Afin de replacer ces considérations anecdotiques dans une structure plus systématique, je me reporterai aux résultats d'une étude récente sur l'éducation de base en Afrique du Sud.

Pour une relance de l'enseignement

Avec le *President's Education Initiative Research Project*⁴, le Département national de l'éducation sud-africain a voulu dresser un bilan général de la situation de l'éducation de base en Afrique du Sud de 1997 à 1998. Ce projet se compose de trente-cinq enquêtes autonomes réalisées dans plus de deux cent cinquante écoles, dont 90 % au service de communautés désavantagées par l'Apartheid. Ces enquêtes abordent un large éventail de sujets depuis les matières enseignées, la lecture et les méthodes d'enseignement jusqu'au développement scolaire, en passant par l'évaluation et l'enseignement dans les classes surchargées. Les résultats sont classés en quatre grandes catégories et donnent surtout une image peu encourageante de la situation de l'éducation de base en Afrique du Sud. Je mentionnerai brièvement quelques-uns d'entre eux⁵.

Une première catégorie de résultats montre qu'un grand nombre d'écoles souffrent d'une absence de règles élémentaires et de routines bien établies, et n'atteignent pas le seuil à partir duquel elles pourraient amorcer ou organiser leur propre développement. Dans beaucoup d'entre elles, emplois du temps et périodes d'apprentissage ne sont pas respectés dans les faits. Une enquête interrogeant les directeurs sur le nombre de jours scolarisés perdus au cours de l'année précédente montre même que, en moyenne, plus de 60 % des jours ont sauté en faveur d'autres activités, comme les inscriptions (particulièrement lentes) en début d'année, des événements sportifs et musicaux, des réunions (au niveau des syndicats, du district et de la région), des commémorations, des grèves et des jours de paie. Dans de nombreux cas, les écoles semblent allier inefficacité notoire, mauvaise gestion et chaos endémique.

Les résultats sont aussi désespérants pour la pédagogie, le curriculum et l'évaluation. Dans beaucoup de cas, les professeurs ont une compréhension conceptuelle assez limitée des matières qu'ils enseignent et n'en savent guère plus

4 Taylor N., Vinjevold P. (Éds), *Getting Learning Right*, Report of the President's Education Initiative Research Project, The Joint Education Trust, Johannesburg, 1999.

5 Taylor N., « Getting learning right », Conférence : Teacher Development – Connecting Policy and Practice, 18-20 mai 1999.

que leurs élèves. Un gouffre sépare les méthodes progressistes (découverte, élaboration à partir d'un savoir antérieur, travail en groupes, etc.) qu'ils prônent dans leurs discours et celles qu'ils pratiquent dans les faits. En général, les enseignants attendent très peu de leurs élèves, ce qui se reflète directement dans les pratiques d'évaluation. Une majorité écrasante de questions ne fait appel qu'à la mémorisation d'une seule donnée ; les questions écrites requièrent rarement des réponses plus longues qu'un simple mot ; les réponses incorrectes ne sont généralement pas corrigées. Les livres sont, de toute évidence, aussi rares que la lecture, et les apprenants savent à peine écrire. Lorsqu'ils le font, c'est le plus souvent sous la forme de mots isolés ou de phrases courtes. En règle générale, même s'ils affirment épouser les objectifs principaux du nouveau curriculum, peu de professeurs possèdent les ressources conceptuelles qui leur permettraient de les mettre en pratique.

La crise fiscale, qui a atteint son apogée en 1995-1997, a eu un retentissement profond sur la part des budgets attribués aux salaires au détriment de certaines autres dépenses, comme l'entretien des bâtiments ou la fourniture de cahiers et de manuels. Les dépenses pour l'achat d'ouvrages scolaires ont chuté de 895 millions de rands (environ 852 millions de francs) en 1995-1996 à 80 millions de rands (environ 76 millions de francs) en 1997-1998. Outre les difficultés qui existent pour se les procurer, on s'est aperçu que, de toute façon, les enseignants évitaient de s'en servir par manque de connaissance de leur contenu et incapacité à les lire, mais aussi à cause de l'atmosphère de dénigrement qui entoure ces ouvrages considérés comme du « matériel préemballé ». Lorsqu'ils utilisent d'autres matériaux d'enseignement (articles de journaux, dessins animés, etc.), les enseignants ont tendance à le faire au petit bonheur la chance plutôt que dans l'optique d'un programme d'enseignement bien défini destiné à développer de façon systématique les capacités cognitives et la connaissance conceptuelle.

Enfin, comme on peut s'y attendre dans une société multilingue, on trouve de nombreux problèmes liés au langage. L'écrasante majorité des parents et des écoles, surtout dans les zones urbaines, optent pour l'anglais comme langue d'enseignement et d'apprentissage. À des raisons d'hétérogénéité linguistique caractérisant nombre d'écoles, il faut ajouter le choix d'une langue perçue comme un moyen d'accès au courant dominant de la société nationale et mondiale. Cependant, les compétences en anglais des enseignants sont souvent faibles à l'oral et d'un niveau élémentaire de lecture. Si, comme nous le croyons, la compétence des enseignants, mais également des apprenants, dans le langage employé pour l'éducation représente une clé indispensable à un apprentissage réussi, alors les perspectives d'atteindre les objectifs que s'est fixée l'éducation de base restent peu encourageantes.

Les résultats du *President's Education Initiative Research Project* (bien qu'il ne s'agisse pas d'une étude systématique permettant d'aboutir à des géné-

ralisations statistiques fiables) mettent en lumière plusieurs difficultés profondes qui, entre autres, s'opposent à la réalisation des buts prônés par la conception de l'éducation de base héritée du passé. Cela dans un pays comme l'Afrique du Sud qui – loin d'être au bas de l'échelle des sociétés pauvres – avait réussi par le passé à offrir une éducation de base de haute qualité à 20 % de privilégiés, et dont le gouvernement soutient ardemment l'idéal d'une éducation de base pour tous. Les dysfonctionnements systémique et institutionnel, le faible niveau de maîtrise conceptuelle de nombreux professeurs – tant des méthodes que du contenu – et leur médiocre connaissance de la langue d'enseignement utilisée, entravent les chances d'obtenir une éducation de base pour tous.

L'éducation de base : quels objectifs ?

Afin de déboucher sur une nouvelle conceptualisation de l'éducation de base, revenons sur les notions de cible mouvante et d'éducation sans fin. Comme je l'ai déjà indiqué précédemment, ce défi ne remet pas en cause deux aspects fondamentaux de notre conception héritée du passé : la reconnaissance d'un droit universel à l'éducation et l'affirmation sous-jacente que la capacité d'acquérir une connaissance rationnelle est une capacité humaine universelle. Un tel défi consiste plutôt à nous inviter, à l'intérieur de ce cadre, à repenser le contenu et les méthodes d'enseignement de l'éducation de base et les types de formation des enseignants susceptibles d'imprimer de tels changements.

61

Relever ce défi implique une double réflexion sur l'objectif de l'éducation de base et la signification que nous donnons à un enseignement professionnel.

À l'aube du troisième millénaire, il est évident qu'une éventuelle objection aux notions de cible mouvante et d'éducation sans fin, encore valable il y a dix ans, ne l'est plus à l'heure actuelle. Au nom de cette objection, des notions de ce type ne pourraient apparaître qu'au sein de sociétés riches et confortables aux institutions publiques bien établies, où la famine, la violence et les maladies incontrôlables ne constituent plus une menace pour la survie des personnes et du corps social. On pourrait également ajouter qu'elles ne concernent, au mieux, que de telles sociétés, et se demander pourquoi des sociétés plus pauvres et instables devraient s'y intéresser. Il serait, après tout, possible que de telles notions ne se rapportent qu'à des sociétés dans lesquelles l'éducation de base traditionnelle est un fait acquis et bien implanté, et que le besoin de reconceptualiser le contenu et les méthodes de l'éducation de base ne soit qu'un moyen pour ces sociétés riches de renforcer un peu plus leur avance et de maintenir leur prédominance.

Cependant, il serait trop facile de réfuter ainsi ces deux notions. Les produits, technologies et autres objets, symboles des mutations du monde moderne, ont largement pénétré la vie et les aspirations de tous, y compris ceux

qui vivent dans des enclaves isolées ou des sociétés pauvres en marge du courant planétaire dominant. Des techniques de marketing subtiles et puissantes, des systèmes de transport et de communication rapides (de la bicyclette à la voiture, au train et à l'avion ; de la presse écrite au téléphone, à la radio, au cinéma, à la télévision et à l'internet) délivrent des messages à fort impact au coeur même des sociétés traditionnelles. Des millions de personnes, y compris dans les coins les plus reculés du globe, se trouvent constamment en contact avec des modes, des produits, des événements, des styles de vie et des images aux sources aussi diversifiées dans l'espace que dans le temps. Monnaie courante universelle, ces messages puissants recréent l'image de ce qui est désirable et la répandent à travers le monde en même temps que des frustrations et des insatisfactions sans précédent. Malgré les poches de résistance de quelques dirigeants traditionnels, la modernité se diffuse dans le monde contemporain comme le sang dans les veines, et les notions de cible mouvante et d'éducation sans fin doivent intégrer le discours sur l'éducation de base tout autour de la planète.

Mais ce n'est pas la seule raison. L'éducation de masse des jeunes représente le principal moyen dont se servent les sociétés pour essayer de mettre en place le droit à l'éducation de base pour tous, et incarne à la fois le produit et un catalyseur de la modernisation. Il est nécessaire de garder de telles considérations à l'esprit pour conduire notre réflexion sur l'objectif de l'éducation de base.

L'objectif fondamental de l'éducation de base est de permettre l'accès au monde moderne. Il s'agit là, entre autres, d'un point de départ à partir duquel peut s'élaborer une réflexion sur le contenu et les méthodes d'enseignement de l'éducation de base, et une reconceptualisation de ceux-ci à la lumière de telles notions.

Nous noterons brièvement quelques caractéristiques clés du monde moderne, qui sont devenues des clichés de la théorie sociale depuis Durkheim et Weber. Le monde moderne est rationnel et il bouleverse les communautés et les styles de vie traditionnels sans respect des frontières culturelles, temporelles ou spatiales. C'est un monde soumis au temps régulé, à des règles bureaucratiques impartiales et à des économies monétaires. La modernité révèle la diversité et la mobilité des personnes, des populations et des produits, et place ainsi les personnes face à des choix constants sur ce qu'elles doivent être ou posséder. Elle a remplacé la relative homogénéité des sociétés du passé et la relative stabilité de leurs traditions, de leurs rôles et de leurs populations, par des styles de vie hétérogènes, constamment en mouvement.

Les bénéfices que tirent les individus et les sociétés de la modernité et de la modernisation ne sont pas sans conséquence. On pourra noter, par exemple, l'influence de la modernisation sur l'identité des personnes, aboutissant dans certains cas à des problèmes psychiques caractéristiques de notre monde moderne. Ou la détérioration typique des environnements naturels qui l'accompagne. Ou encore, la déformation ou l'abolition des différences cultu-

relles, conduisant à la disparition de styles de vie et de langues traditionnels précieux. Les mouvements écologiques et l'aspiration à une éducation plus multiculturelle sont des symptômes de ces effets. Néanmoins, la modernisation incarne la promesse d'une meilleure qualité de vie pour tous, et cette promesse semble, de fait, avoir été largement tenue dans des sociétés comme celles du Canada, du Japon, de l'Europe occidentale, de Singapour et des États-Unis.

Cette description est une esquisse rapide de ce que je sous-entends lorsque je fais référence au monde moderne. Cependant, malgré ses dimensions universelle et universalisante, la modernité se décline sous une diversité de formes qui ne sont finalement que les caractéristiques profondes d'un cocktail spécifique de traditions transformées par les intrusions de la modernité. Ainsi, le monde moderne présente des aspects subtilement différents à Sydney, Buenos Aires, Los Angeles, Rome, New York, Paris, Toronto, Londres, Le Caire, Hong Kong, Johannesburg, Montréal ou Madrid. Mais cette diversité dans les styles de modernité ne diminue en rien le fait que l'objectif de l'éducation de base doit rester l'accès au monde moderne, même si, dans la pratique, elle modifie l'interprétation à donner à ce but en fonction des différents contextes historiques.

L'une des caractéristiques constantes de la modernité, en dépit de la variété de ses aspects et de ses styles, est que, comme toute culture, elle reste relativement hermétique à ceux qui lui sont étrangers. Comme dans le cas d'une langue ou d'une ville étrangère, ou même d'une situation sociale peu familière, la modernité peut apparaître à celui qui la découvre comme une suite de données obscures et incompréhensibles, tellement imbriquées dans les clichés et la conscience de ceux qui l'ont intégrée, qu'il faut une compétence spéciale pour les identifier ou les expliquer. Bien sûr, comme je l'ai déjà remarqué, un grand nombre de produits et d'aspects superficiels de la modernité ont déjà pénétré la vie des individus partout dans le monde, mais ce serait une profonde erreur de confondre ces contacts faciles et superficiels avec des consommateurs et le véritable accès au monde moderne. Pour permettre cet accès, l'objectif de l'éducation de base n'est pas seulement d'enseigner le vocabulaire du monde moderne, mais aussi « sa grammaire ». L'éducation de base doit développer chez les apprenants la double capacité de s'approprier les formes de la modernité et de participer à ses pratiques. Ces réflexions nous donnent des orientations pour une réflexion sur le contenu et les méthodes d'enseignement de l'éducation de base aujourd'hui.

L'accès en question est l'accès aux formes de pensées et de sensibilités de ce monde et non l'accès à des conditions comme les ressources financières et matérielles. Certes, comme le savent trop bien les sociétés pauvres et ceux qui les constituent, ces dernières conditions sont importantes, mais ce n'est pas le but de l'éducation de les assurer. Cela nous conduit tout naturellement à considérer l'enseignement.

L'élément formel de l'enseignement

L'enseignement peut prendre un grand nombre de formes : il existe toutes sortes de méthodes en fonction de variables comme le contexte, le matériel et les installations disponibles, l'âge des apprenants, le contenu de leur apprentissage et les connaissances antérieures au contenu. Ni fixe ni exhaustive, la liste des méthodes d'enseignement est, en outre, toujours susceptible d'être allongée par l'ingéniosité humaine et le progrès technologique. Bon nombre de nos méthodes actuelles sont construites sur la base de classes d'environ vingt-cinq élèves, ce qui est rarement la norme dans les sociétés les plus pauvres. Pour des raisons entre autres financières, il serait nécessaire de réfléchir à des méthodes plus adaptées à des classes de cent à cent cinquante élèves. De même, l'essentiel de notre enseignement dans le monde contemporain considère la « situation de co-présence » (où l'enseignant et les apprenants sont réunis au même moment dans un même lieu) comme l'unique condition d'enseignement, alors que les TIC (de l'impression jusqu'aux technologies électroniques) prouvent le contraire à mesure que bourgeonnent un peu partout dans le monde les systèmes d'enseignement à distance au stade de l'éducation post-obligatoire.

Évidemment, comme nous le savons trop bien, tout apprentissage n'est pas le résultat d'un enseignement. L'une des craintes en filigrane dans le colloque est, peut-être, que les personnes, et en particulier les enfants, tirent leur éducation de différentes sources (que nous ne contrôlons pas toujours), et qu'une partie de ce savoir des sociétés modernes ou en voie de modernisation empiète ou sape totalement l'éducation que nous essayons de promouvoir au sein de nos institutions formelles.

Quelle que soit sa forme, l'enseignement professionnel se caractérise toujours par la mise en place de l'organisation d'un apprentissage systématique. Cet « élément formel » de l'enseignement sert de ligne directrice à notre réflexion sur les innovations et les améliorations susceptibles d'être apportées aux méthodes d'enseignement, et nous permet d'imaginer de nouvelles voies d'enseignement éventuelles sans tomber dans l'élucubration.

Surtout lorsque nous parlons d'enseignants professionnels, et plus encore dans un pays comme l'Afrique du Sud, il est important de rappeler qu'enseigner signifie aussi organiser l'enseignement. L'une des responsabilités essentielles (rarement assumées en Afrique du Sud si l'on en croit les résultats du *President's Education Initiative Research Project*) d'un enseignant professionnel est l'organisation de l'apprentissage de manière à développer la capacité de réflexion.

C'est sous l'angle formel de l'apprentissage systématique, que la pratique de l'enseignement professionnel peut se démarquer du courant incohérent et fortuit de messages qui caractérise notre monde d'information à tout crin. Le

devoir des enseignants consiste à essayer de soutenir cette forme d'apprentissage qui fait progresser la réflexion des élèves de façon systématique afin qu'ils deviennent capables de se faire une idée du monde tel qu'il est. Il faut distinguer l'enseignement véritable d'une simple exposition de courants atomisés d'informations et d'images circulant sur les réseaux du monde contemporain. Un tel enseignement essaie de donner aux apprenants les moyens d'ordonner ce flux constant d'impressions, de juger et de comprendre plus en profondeur le torrent d'images et d'informations éphémères qui caractérise notre monde moderne. L'enseignement professionnel a pour but le développement systématique de cadres conceptuels permettant de rendre le monde moins opaque.

Renouvellement du contenu et des méthodes d'enseignement

Dans notre conception du passé, l'éducation de base consiste essentiellement à socialiser les jeunes dans le cadre des systèmes de croyances et de valeurs dominants de leur société. Dans ce dessein, le curriculum commence par fournir les compétences génériques de décodage que sont la lecture, l'écriture et le calcul, avant de se déplacer, à partir de ces bases, vers des matières de plus en plus spécialisées. Y a-t-il des raisons de penser qu'un tel programme va devenir caduque à mesure que nous approchons du XXI^e siècle ? Les notions de cible mouvante et d'éducation sans fin notamment nous poussent-elles à croire que l'éducation de base requiert un renouvellement du contenu et des méthodes d'enseignement ? Comme je l'ai montré précédemment ma réponse à ces questions est fondamentalement conservatrice, et je conclurai par quelques commentaires à ce propos.

Les systèmes de croyances et de valeurs dominants des sociétés dépassent de plus en plus le cadre des frontières. Pour s'en convaincre, il suffit de songer, par exemple, à la rapidité avec laquelle les notions de démocratie et de droits, nées au cours des derniers siècles dans quelques pays d'Europe et aux États-Unis, se sont propagées à travers le monde. Il en est de même pour l'écologie, le multiculturalisme ou l'égalité des races et des sexes. Sans doute, cette mondialisation des idées résulte-t-elle de la révolution des communications et de l'information. Mais, quelle qu'en soit sa cause, elle touche directement la socialisation des jeunes, dont l'initiation aux systèmes de croyances et de valeurs de leur société n'est plus, si elle l'a déjà été, une simple initiation aux systèmes de cette seule société.

Dans tous les cas, les compétences génériques de décodage que représentent la lecture, l'écriture et le calcul, ainsi que les domaines plus spécialisés auxquels elles donnent accès, sont intrinsèquement des moyens de bouleverser les certitudes des traditions ancrées. Ce sont des voies d'accès au monde moderne

grâce à la capacité de « penser par soi-même » qu'ils développent chez les personnes.

Peut-être nous sommes-nous égarés nous-mêmes en qualifiant la lecture, l'écriture et le calcul de compétences génériques de décodage comme si il ne s'agissait que de simples instruments pratiques. Car le développement de ces compétences forme profondément les pensées et les sensibilités qui s'inscrivent, non seulement dans l'esprit, mais aussi dans la perception que les hommes ont du monde et de la qualité de leur vie. Il ne s'agit pas seulement du contenu de ce qui est lu, mais de la manière dont le texte écrit reconstruit, construit et reconstruit l'expérience. Pour accéder au monde moderne, les personnes ont besoin d'apprendre les façons de penser et de sentir le monde, et la lecture, l'écriture, le calcul, reliés à l'idée de penser par soi-même, retiennent quelque chose de central dans ces différentes façons de penser et de sentir.

Le monde moderne, avec sa mobilité et sa diversité incontestables, place constamment les personnes face à des choix souvent déstabilisants. L'éducation de base a pour but de développer les capacités de réflexion nécessaires à la réalisation de tels choix. Ce n'est ni en essayant d'anticiper les choix ou d'imaginer les décisions quant au contenu et aux méthodes d'enseignement de l'éducation de base en termes de pertinence, qu'elle y parviendra. La « cible » bouge trop rapidement et de manière trop imprévisible pour cela. En revanche, elle a une chance d'atteindre son but en permettant aux élèves d'acquérir les outils d'une pensée personnelle et en leur apprenant à s'en servir en toutes circonstances. De tels outils sont les concepts et les structures conceptuelles, c'est-à-dire les façons de penser, de sentir et d'agir qui structurent l'expérience et l'interprétation.

J'ai douloureusement conscience de l'important bagage théorique que j'introduis dans cet exposé et du fait que je n'ai rien fait ici pour essayer de l'expliquer ni de le justifier. Mais, en même temps, je suis persuadé que tout compte rendu sur le contenu ou les méthodes d'enseignement de l'éducation de base présuppose une bonne dose de bagage théorique.

Le contenu et les méthodes d'enseignement de l'éducation de base font corps pour encourager une forme d'apprentissage générative, dans laquelle les concepts centraux se concentrent de manière à continuer à former la pensée, la sensibilité, les attitudes et les pratiques tout en restant ouverts aux révisions et aux modifications.

Dans l'idéal, les enseignants de l'éducation de base devraient être eux-mêmes des hommes et des femmes éduqués, possédant une mobilité disciplinée de la pensée et de la sensibilité nécessaire. Pourtant, dans le monde réel de l'éducation de masse, notamment dans les sociétés les plus pauvres, cette condition se révèle impossible à remplir. Les tentatives d'y assurer une éducation de base de manière traditionnelle a mené les ressources humaines et financières à un point de rupture. D'où l'importance des manuels scolaires en tant que ressources indispensables à l'éducation de base. Des ouvrages bien conçus peuvent proposer des explorations systématiques, en rapport avec le contexte du sujet, à l'intérieur

d'un cadre conceptuel cohérent. En outre, puisqu'ils relèvent de l'éducation publique, ils sont sujets à examen et à révision, ce qui est rarement le cas de l'enseignement traditionnel en classe. On peut encore ajouter que, bien que les livres imprimés au format courant restent les plus fréquents et les plus aisément transportables, les nouvelles technologies de l'impression et de l'électronique pourraient donner naissance à de nouveaux types d'ouvrages scolaires avec lesquels notre monde n'est pas encore familiarisé.

De toute évidence, prôner l'usage des manuels scolaires comme le meilleur moyen de promouvoir un mode d'apprentissage systématique ouvrant l'accès au monde moderne implique que la formation des enseignants en tienne compte. Ce qui signifie qu'il faudrait introduire, suivant des approches peut-être inhabituelles, des formations aux méthodes d'enseignement reposant sur une utilisation effective des manuels scolaires.

Les principales objections à ces points de vue viendront de ceux dont la vision de l'enseignement met l'accent sur l'intégrité et l'autonomie professionnelles, et qui considèrent que l'enseignement est une forme spéciale de relation, grâce à laquelle le professeur enrichit le développement progressif de chaque élève particulier. À mon avis, une telle vision n'est valable et n'a de rôle à jouer que dans quelques situations privilégiées. Elle est en revanche totalement inadaptée à la scolarité de masse et à l'éducation de base, notamment lorsqu'il s'agit de sociétés dans lesquelles l'effet « boule-de-neige » des traditions de l'éducation de base ne s'est pas produit au cours des générations.

De même, il existe une mode – encouragée peut-être par les épistémologies subjectivistes et relativistes – qui consiste à mettre en avant le processus au détriment du contenu. On a tendance à dénigrer le contenu comme n'étant que la partie visible de l'iceberg que représente toute l'activité de l'école en tant qu'appareil d'État idéologique. Quel que rôle qu'il puisse tenir dans d'autres contextes (par exemple, dans la négociation de conflits entre rivaux acharnés), en matière d'éducation de base, un processus sans contenu n'est qu'une coquille vide.

Les notions de cible mouvante et d'éducation sans fin nous mènent à la conclusion qu'une reconceptualisation de l'éducation de base est nécessaire. De là, il n'y a qu'un pas jusqu'à l'idée qu'un renouvellement du contenu et des méthodes pour l'enseignement de base l'est également. Je répondrai à cela que la reconceptualisation de l'éducation de base dont nous avons besoin ne dépend pas de nouveaux contenus ni de nouvelles méthodes d'enseignement, mais de la revitalisation des pratiques de cette éducation. Cette revitalisation devra s'appuyer sur l'idéal des Lumières selon lequel l'autonomie rationnelle est une capacité inhérente à chaque être humain, en gardant à l'esprit que cette capacité à « penser par soi-même » peut être développée chez tout être humain et que la seule manière de le faire consiste à développer de façon systématique la réflexion conceptuelle. Cette forme de réflexion n'étant liée à aucune conception spéci-

fique du monde social, l'idée d'une séparation entre l'éducation de base et le monde social est fondée sur une conception appauvrie de l'éducation de base et du style de mobilité disciplinée de la pensée et de la sensibilité qu'il faut encourager. De même, la réflexion conceptuelle est elle-même une rampe de lancement pour un apprentissage continu. Le sentiment de panique qu'éveille parfois l'idée de la rapide expansion et disponibilité des nouvelles connaissances vient d'une confusion entre savoir et information. Dans chacun de ces arguments, on détecte les symptômes de l'instrumentalisme qui envahit la réflexion sur l'éducation. La première vertu d'une bonne éducation de base est de donner un bon départ, pas d'arriver à un terminus.

*
* * *

Enfin, en nous interrogeant sur la nécessité d'un renouvellement du contenu et des méthodes d'enseignement et de formation des enseignants pour l'éducation du nouveau millénaire, nous présumons que les systèmes et les institutions de l'éducation de base hérités du passé sont satisfaisants. La même présupposition sous-tend l'espoir orthodoxe que l'amélioration de la formation des enseignants se répercutera sur tout le système scolaire. Mais peut-être devons-nous – notamment en signe de solidarité avec les sociétés les plus pauvres dans le monde – élargir notre agenda pour nous demander si les changements du monde social et les nouvelles technologies nous permettront de trouver de nouvelles formes d'institutions rendant possible une actualisation du droit de l'éducation de base pour tous et nous aidant à mieux « cultiver » l'humanité suivant l'idéal socratique.