

L'ÉCOLE SENEGALAISE PIEGÉE !

Publié par le Soleil, 3 janvier 2002

Cet article publié en 2002 anticipe sur ce que les pédagogues appellent aujourd'hui « L'Approche par les Compétences », car il met l'accent sur les processus d'apprentissage, l'intégration ou la mobilisation des savoirs intra disciplinaires et interdisciplinaires dans la réalisation de tâches. C'est aussi ce que les Anglicistes ont toujours appelé le « Task-Based Instruction ».

Faire réaliser ou simuler une affiche sur l'hygiène bucco-dentaire à la suite d'un texte étudié en classe sur les cure-dents, simuler des diagnostics ou plan de régime alimentaire à la suite d'un texte sur le cholestérol sont des exemples d'approche par les compétences.

Notre école va mal, avons-nous coutume de dire ! Son inefficacité interne a déjà fait l'objet de recherches et de contributions de valeur pour qu'on y revienne : Banque Mondiale (1988), Gaye Daffé (faculté des sciences, Ucad), N. Sall (Ens), Ratzui (Ens) et surtout une récente étude intitulée Monitoring Learning Acquisition sous l'égide de l'UNESCO et de l'UNICEF (UNESCO , 2000).

Dans cette modeste réflexion, nous allons explorer cette pathologie à travers trois paradigmes qui mettent les enseignants au cœur du problème:

- objectifs d'enseignement et compétences
- produits d'enseignements et processus d'apprentissage
- savoirs universitaires, savoirs scolaires et savoirs sociaux.

La théorie de l'enseignement par objectifs, apparentée à la gestion par objectifs des entreprises, est intéressante dans la mesure où elle peut aider les enseignants et chercheurs à quantifier et évaluer les enseignements de manière fiable. Mais parce qu'elle s'inscrit dans la logique presque exclusive des besoins d'enseignement du professeur et

des exigences institutionnelles du curriculum, elle exclut la logique d'apprentissage de l'apprenant, ses représentations mentales, ses protocoles d'acquisition des contenus, en un mot les processus d'apprentissage. Nous avons là deux logiques qui s'affrontent dans le même paradigme, dans une adversité silencieuse : la logique du produit que l'enseignant construit autour de ses objectifs et la logique des processus d'apprentissage qui ne sont ni suscités, ni encadrés, ni accompagnés par l'enseignant. L'apprenant, en raison des exigences de la formation diplômante, se soumet à la logique des objectifs d'enseignement, reconnaissant tacitement qu'en dehors de cette matrice, il n'y a point de salut à l'examen. Violence symbolique, dirait Bourdieu : les contenus et les méthodes d'enseignement et d'apprentissage se définissent en fonction des intérêts et des valeurs de la culture dominante que cristallise l'institution. Combien de fois n'entend-on pas un stagiaire de l'École Normale Supérieure ou ses aînés plus chevronnés dire : « Le temps imparti à cette rubrique est trop long ; je n'atteindrai pas mes objectifs ; il faut aller vite ! » Il est clair que de telles préoccupations ne prennent pas en charge les divers protocoles et stratégies d'apprentissage que la classe met en œuvre pour construire ses savoirs (The Classroom Syllabus). Plus grave - et c'est là une question existentielle qui interpelle tous les acteurs de l'institution éducative - l'École Sénégalaise telle qu'elle est structurée et organisée aujourd'hui ne répond pas aux exigences d'une société sous développée. Notre école donne l'image d'un système clos, jaloux de ses privilèges, protégeant frileusement ses intérêts sans objectivement se préoccuper de son rôle dans la société. Rappelons-le, la fonction première de l'école est de créer les produits, les moyens et les ressources humaines dont la société a besoin pour se perpétuer. Or que voyons-nous ? Une école qui reproduit des savoirs inutiles, lesquels préparent à des compétences dépassées, une école dont les produits ne sont, à quelques exceptions près, ni opérationnels, ni employables dans le marché de la production des biens et services. Nous voyons une école piégée par la logique d'une pédagogie qui ne libère pas l'apprenant par des stratégies d'investigation, de découverte en rupture avec les préfabriqués et autres prêts-à-porter pédagogiques. Pour arriver à cette pédagogie de l'autonomie, cette terre promise pendant des décennies de vœux pieux

sur « la centration sur l'apprenant », il faudra rompre avec ces enseignements linéaires, cloisonnés, mécanistes tant décriés (Widdowson :1978), Kane et. al (1998), Ratzoui (2001). Ce sera une pédagogie qui intégrera des compétences verticales intradisciplinaires (la théorie des Integrated Skills), et des compétences transversales interdisciplinaires, à travers le curriculum. Sous ce dernier rapport, les professeurs de langues, de littérature et d'histoire iront puiser les contenus de leurs enseignements dans des rapports scientifiques, administratifs, économiques, politiques et accompagner les apprenants dans l'art de problématiser un phénomène, identifier des hypothèses , reconnaître des faits, établir des relations de cause à effet, de comparaison etc ... Ces protocoles, lorsqu'ils sont exécutés dans le cadre d'études de cas authentiques et d'élaboration de projets, traceront progressivement la trajectoire qui mène assurément aux compétences dont la « Knowledge Society » d'aujourd'hui a besoin pour résoudre des problèmes toujours plus complexes et inédits.

En résumé, pour corriger les dysfonctionnements au cœur de notre pédagogie dominante, il faudra rétablir l'équilibre dans le paradigme enseignement-apprentissage, en réhabilitant la composante apprentissage, élargir la perspective constructiviste en privilégiant les processus d'apprentissage. Cela nous renvoie au plaidoyer de Piaget pour la construction des savoirs, tout convaincu qu'il était que comprendre un phénomène, c'est le suivre dans son évolution, et que l'apprenant ne comprend réellement que ce qu'il invente lui-même, c'est à dire ce qu'il découvre lui-même. C'est une autre façon de mettre l'apprenant en position de responsabilité intellectuelle et de valorisation personnelle car il devient auteur de son propre développement en cessant d'être un simple agent de reproduction de connaissances dans un système clos.

Si l'école est piégée par l'antagonisme entre les objectifs d'enseignement et les processus d'apprentissage, elle est aussi l'otage des savoirs savants universitaires qui ne sont pas toujours transposés en savoirs scolaires, lesquels sont rarement transformés en savoirs sociaux (compétences opérationnelles dans la société). Les connaissances acquises à l'université ne passent pas souvent par les filtres et

déterminants socio-pédagogiques que sont les besoins de la société, ses valeurs, les attitudes d'apprentissage et les représentations de tous ses acteurs. C'est ainsi que les professeurs du secondaire vont souvent restituer dans leurs classes avec le zèle du néophyte ce qu'ils ont appris à l'université, ainsi la machine continue à tourner pour elle-même et les fonctionnaires de l'éducation fonctionnent! L'exemple de la philosophie est saisissant. Matière-carrefour par excellence et porteuse de promesses en didactique par sa transversalité, la philosophie a été souvent laissée en friches ou réduite en chasse gardée pour initiés. Or toutes les questions qui agitent notre société pourraient être analysées philosophiquement après les filtrages didactiques appropriés. Les notions de démocratie citoyenne et de dictature éclairée récemment soulevées par le Président de la République, de discipline nationale, de conscience citoyenne et les problèmes d'éthique ne sont guère étrangères à la philosophie, mais faudrait-il encore les transposer didactiquement dans la salle de classe pour leur donner une réalité pédagogique. Transversalité disions-nous pour la philosophie, mais le concept est aussi valable pour le français, vu son statut de langue de transmission des connaissances. Rien ne devrait empêcher les professeurs de ces matières de se rapprocher de leurs homologues de sciences (mathématiques, physique, chimie, etc...), pour explorer ensemble les dédales de la logique et du raisonnement scientifique en termes de pratiques langagières, de registre, de valeurs et fonctions communicatives (comment reconnaître une hypothèse, généraliser, classer, faire des analogies, etc...) et les intégrer dans leur syllabus.

Desserrer l'étau qui étrangle l'école sénégalaise, c'est aussi la libérer de l'humanisme des savoirs de salon ! Les Tigres de l'Asie du Sud -Est ne doivent pas leur émergence sur la scène économique mondiale seulement à des investissements lourds dans l'éducation: ils ont surtout opéré des choix sur des savoirs opérationnels, utiles et utilisables par leurs sociétés. Ils ont très tôt compris qu'un alexandrin ne pèse pas lourd sur la carrière d'un physicien, que les plus beaux vers de Shakespeare ne peuvent ouvrir les portes de Wall Street et que les veuleries de Charles Bovary n'ont rien à voir en série scientifique ! Nous devons comme eux oser innover en introduisant dans nos curricula l'informatique comme matière d'enseignement dès le secondaire au même titre que le français ou l'histoire, généraliser la statistique dans toutes les séries du secondaire et lui trouver des applications dans les sciences sociales. Au lieu d'enfermer nos certitudes d'école dans l'univers sécurisant de l'espace scolaire, invitons les professionnels des savoirs sociaux (les statisticiens, démographes, économistes) pour des travaux pratiques sur

les taux de fécondité, de naissance, de croissance et les corrélations entre ces indices. La didactique générale classique s'est trop souvent enfermée dans le paradigme savoir savants - savoirs scolaires dont la seule explication, et non légitimation, est le vocable enseignement général. Nous croyons que la didactique doit faire un saut épistémologique de transformation des savoirs scolaires en savoirs sociaux, en d'autres termes transformer l'école en espace d'incubation de compétences et non en réceptacle de savoirs sans pertinence. Par exemple, l'économie familiale entrerait parfaitement dans ce schéma en intégrant des modules d'hygiène communautaire, de secourisme, de prévention routière, de gestion et de réalisation de projets avec l'appui transversal de professeurs de science de la vie et d'économie, interdisciplinarité oblige ! Ces nouveaux chantiers mettraient en œuvre en grandeur nature l'intégration transversale des compétences grâce au passage des objectifs d'enseignement aux compétences, des savoirs savants aux savoirs sociaux. L'utilité d'un savoir est relative au contexte socio-économique auquel il est destiné ; c'est une question de pertinence. Un cours d'histoire de l'art ou de poésie du Moyen Age, ou les escapades amoureuses de Julien Sorel dans une société sous développée dont 60% de la population vit dans la précarité manque de pertinence et prépare à des savoirs de salon en perpétuelle divagation ! Est-ce à dire que nous n'avons pas besoin de professeurs de français, d'éducation artistique ? Non, mais pour quoi faire ? Un professeur du lycée Kennedy en a donné une démonstration éclatante en réalisant avec ses élèves un projet de fresques murales qui ont changé de façon qualitative le visage de leur école. Voilà un exemple d'intégration de compétences verticales, de passage d'un savoir scolaire à un savoir social et le tout dans une dynamique de valorisation individuelle et collective. De la même manière, le professeur de langue (Anglais ou Italien) devrait pouvoir aider les élèves à dépasser la maîtrise des savoirs scolaires, les mobiliser pour réaliser des tâches semblables à celles que la société attend d'eux : confectionner une affiche ou programme de prévention de la malaria, construire des questionnaires de satisfaction ou de perception de leur système de transport urbain et élaborer des recommandations appropriées.

Pour accommoder toutes ces mutations, il faudra peut-être alléger les emplois du temps et mettre en place des programmes de formation continue dans l'optique des savoirs utiles, des compétences professionnalisantes, gages d'efficacité externe et d'employabilité. Si nous ratons ces ajustements didactiques, nous risquons, pour

paraphraser Richard Boston, de ne commencer notre éducation qu'en sortant de l'école.

MATHIAM THIAM
FASTEF, IGEN
Département d'anglais
Mathiamthiam @ yahoo. fr

Sources :

Liens, mai 1998

Time, mars 1999

Education pour Tous ; Situation et Tendances 2000.

UNESCO 2000

Soleil, 17 octobre 2001

Soleil, 31 octobre 2001