

L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020

Philippe Meirieu
professeur des universités

Depuis le début du vingtième siècle, et de manière si récurrente que plusieurs commentateurs ont pu parler d'un " bégaiement " constitutif du discours pédagogique, il est d'usage d'opposer une " pédagogie centrée sur l'enseignant " et une " pédagogie centrée sur l'apprenant ". Dans la première, la situation serait organisée autour de la prestation du maître : celui-ci dispense des informations dont la validité scientifique et culturelle est avérée mais sans se demander d'aucune manière si elles sont adaptées à ses élèves, intégrées dans leur progression et participe de leur formation personnelle. Dans la seconde, la situation serait organisée autour de la construction par l'élève de ses propres connaissances : l'enseignant y devient une personne-ressource qui diagnostique les besoins de chacun, lui fournit les documents et exercices adaptés, l'accompagne dans un parcours individualisé. Dans la " pédagogie centrée sur l'enseignant ", il s'agirait de séduire ou de capter un auditoire pour l'amener à reproduire un comportement intellectuel standardisé. Dans la " pédagogie centrée sur l'apprenant ", on mettrait en place des " contrats " à partir d'objectifs négociés, avec le souci constant d'impliquer chacun dans la démarche, de le rendre " actif " et de le faire participer à sa propre évaluation. Dans la première règnerait la sélection drastique imposée par la règle du " mimétisme identificatoire ". Dans la seconde se construirait progressivement un modèle de réussite différenciée où chacun pourrait atteindre des objectifs différents mais d'égale dignité.

“ Pédagogie centrée sur l'enseignant ”, “ pédagogie centrée sur l'apprenant ” : d'une opposition polémique à une exigence éthique fondatrice

Une telle opposition a été nécessaire dans l'histoire de la pensée éducative et a eu une fonction polémique particulièrement saine. Ainsi les militants pédagogiques l'ont-ils adoptée et utilisée en de multiples variations pour stigmatiser des formes d'enseignement sclérosées, préoccupées seulement de leur propre pérennité. Ignorant la réalité des personnes concrètes au nom d'un

“ accès égalitaire de tous à l’universel ”, certaines pédagogies aboutissent, en effet, à privilégier ceux et celles qui disposent d’un environnement intellectuel ou d’une logistique familiale leur permettant d’entrer, avec une dépense minimale d’énergie, dans le modèle scolaire proposé. D’autres pédagogies, mues par la même logique “ magistrocentriste ”, mais portées par un volontarisme conquérant, basculent, elles, de l’éducation dans le dressage en imposant par la force des formes d’acculturation qui rompent brutalement avec le passé des personnes et cherchent à les soumettre à une norme nouvelle.

Il est sain, à cet égard, de rappeler toujours l’existence de “ l’enfant concret ”, dont les conditions socio-économiques d’existence, les préoccupations, les acquis antérieurs, la culture d’origine et l’histoire personnelle doivent nécessairement être pris en compte même si - et surtout dans le cas où - on veut le faire progresser, ne pas l’enfermer dans ses difficultés, lui permettre l’accès à une culture critique et à l’exercice de sa liberté. L’on n’installe pas un être par décret dans “ le ciel des idées ”, abolissant miraculeusement l’ensemble de ses adhérences psychologiques et sociales au moment où il entre dans une salle de cours. C’est pourquoi l’idéalisme pédagogique du “ magistrocentrisme ” est condamné soit à la résignation, soit à la violence. Ou bien, il suppose la métamorphose spontanée de l’enfant concret en “ sujet de raison ” et, considérant pour acquis ce qui ne peut être qu’un projet sur le long terme, s’interdit de le poursuivre. Ou bien, il impose cette transformation par la force, cherchant à détruire sans les comprendre toutes formes de résistance à sa propre entreprise. La sélection sociale par le fatalisme sociologique et la colonisation culturelle par l’arrachement brutal d’un sujet à son histoire apparaissent ici comme les deux versants d’un même principe pédagogique, d’une même conception de l’éducation : il ne s’agit pas d’accompagner un sujet dans sa propre construction vers sa propre liberté mais de promouvoir un modèle culturel auquel il importe avant tout de se conformer.

La “ pédagogie centrée sur l’apprenant ” a ainsi le mérite de rappeler inlassablement qu’il convient de “ se mettre à la portée ” de celui que l’on veut éduquer, non pour renoncer aux exigences éducatives et s’abîmer dans la contemplation béate des aptitudes qui s’éveillent, mais pour travailler, au quotidien, à une véritable formation de la personne. Car, pour elle, le dégagement des situations locales et des contraintes contingentes ne peut être obtenu par un arrachement violent ; il suppose une mise en perspective, des confrontations progressives avec d’autres points de vue, l’élaboration de situations pédagogiques élaborées avec le souci constant d’un accompagnement et d’une appropriation individualisée des savoirs. L’éducation n’est pas ici imposition d’une norme mais construction d’un rapport intérieur du sujet à l’exigence de vérité : l’enfant apprend à distinguer progressivement ce qui relève de sa propre subjectivité de ce qui peut être construit en “ objet commun ”

; il différencie ses fantasmes personnels de la réalité qui émerge lentement dans les rencontres avec d'autres personnes, d'autres environnements, d'autres cultures. Il commence à dissocier ses propres interprétations de ce qui peut faire l'objet d'un accord dans la confrontation réciproque. Il fait l'apprentissage douloureux de la renonciation à la toute-puissance, aux projections débridées de son imaginaire, à la sécurité des représentations dans lesquelles il s'était installé. Et c'est bien cela, fondamentalement, que doit permettre l'éducation, tant à travers les premières expériences familiales où l'on apprend à suspendre ses impulsions immédiates pour respecter des règles de vie collectives qu'à travers les problèmes scientifiques les plus élaborés où l'on mesure la résistance des choses à l'empressement de notre esprit. C'est cela aussi qui se joue dans la rencontre avec l'œuvre culturelle, dès lors qu'elle permet de reconnaître en elle des aspirations, des inquiétudes, des questions que nous portons en nous : son extériorité nous renvoie à notre intériorité en même temps qu'elle nous aide à sortir de notre solitude. D'autres que nous ont aussi vécu ce que nous vivons ; ils en ont fait un " objet " qui échappe à l'acte de leur création, devient un " bien commun " qui nous relie, au-delà de la diversité de nos histoires singulières.

On observe ici à quel point une " pédagogie centrée sur l'apprenant " ne doit, en aucun cas, réduire sa centration à une simple écoute bienveillante ou se dissoudre dans une relation à caractère thérapeutique. De même que l'enseignant enseigne toujours quelque chose à *quelqu'un*, de même l'apprenant apprend toujours *quelque chose* de quelqu'un. Ce " quelque chose " n'est pas anecdotique, ce ne peut être seulement un prétexte pour faire des exercices mentaux et développer l'attention ou la mémoire, ce " quelque chose " est un objet culturel sans lequel nul ne peut grandir.

En bref, le " magistrocentrisme " risque toujours, on l'a vu, de basculer dans la sélection ou le dressage. Mais il a son symétrique dans le " puérocentrisme ", qui rabat l'éducation sur l'accompagnement psychologique. Que cet accompagnement soit instrumentalisé en termes affectifs ou technologiques, qu'il se donne pour objectif l'instauration de " bonnes relations " ou l'acquisition de " comportements stabilisés ", cela ne change rien au caractère dangereux de cette dérive. Tant que la relation entre celui qui éduque et celui qui est éduqué n'est pas médiatisée par des objets culturels qu'on peut, tout à la fois, s'approprier et mettre à distance, il n'y a pas de véritable émancipation. Car cette dernière suppose que la dépendance éducative soit brisée et que le sujet éduqué puisse distinguer ce qu'il a acquis de celui ou celle qui lui a permis de l'acquérir. Il faut qu'il puisse s'appuyer sur ce qui lui est transmis pour s'exhausser au-dessus même des conditions de cette transmission.

Ainsi, si l'éducation est bien la promotion de l'humain contre toutes les formes d'inhumanité qui nous envahissent, elle requiert nécessairement ce

travail lent et patient par lequel le petit d'homme puis l'adulte, avec l'aide de ceux qui sont arrivés avant lui dans le monde, apprennent à se relier aux autres dans un mouvement réciproque de construction de l'objet et de construction de soi. C'est un mouvement par lequel soi et le monde apparaissent et se distinguent à la fois, pour que l'on puisse apprendre précisément à entrer en relation avec le monde et avec nos semblables. Et c'est là, sans doute, l'exigence éthique fondatrice de toute socialité : que le " je " ne s'enferme pas dans la domination hautaine, ne se crispe pas sur une identité étreinée, ne cherche pas à éradiquer l'altérité... mais s'ouvre, au contraire, à travers la médiation de la culture sous toutes ses formes, à l'humanité présente en chacun et en tous. La recherche exigeante de la vérité et l'ouverture à autrui ne constituent ainsi qu'un seul et même mouvement, celui par lequel grandit l'homme.

Le clerc, le bibliothécaire et le compagnon : d'une pluralité de modèles à une conception ouverte de l'acte d'enseigner

Ainsi la contradiction entre une " pédagogie centrée sur l'enseignant " et une " pédagogie centrée sur l'apprenant ", en dépit de son caractère caricatural, nous a-t-elle permis d'approcher ce qui fait le sens même de l'acte éducatif et devrait donc servir de référent fondateur au métier d'enseignant : une éthique de la vérité et de l'altérité. Certes, on l'aura bien compris, aucune de ces deux formes de pédagogie ne se retrouve jamais, dans la réalité, " à l'état pur ". Chaque maître, à chaque instant, adopte une posture située quelque part sur un continuum dont les deux extrémités n'ont pas d'existence propre. Chaque maître doit être assez centré sur l'apprenant pour échapper au délire qui le menace ; cela lui permet d'éviter de parler sans se soucier de son auditoire ou en excluant violemment quiconque n'entre pas de plain-pied dans son discours. Chaque maître doit aussi être assez centré sur la culture dont il est porteur et qu'il a mandat de transmettre : cela lui évite de renvoyer celui qui lui est confié à ses seules ressources propres et, sous prétexte de " respect ", de le priver d'apports décisifs pour son développement.

Il reste que, pour enseigner en s'inscrivant dans cette éthique, plusieurs modèles professionnels sont possibles. Chacun d'eux s'est développé dans des contextes particuliers, avec des références identitaires et des savoir-faire spécifiques.

Le modèle du " clerc " reste, dans les esprits, associé à l'idée de " l'enseignement traditionnel ". Même si l'on verra plus loin que les autres modèles disposent aussi d'une solide tradition, ils n'en ont pas, néanmoins, le même prestige... Le clerc connaît la vérité, il a été introduit dans la sphère de ceux qui sont officiellement reconnus comme entretenant un commerce

privilegié avec elle. Sacrement, concours, rituel initiatique, les modalités de reconnaissance varient d'une civilisation à l'autre, mais le principe reste le même. Comme le clerc tient son savoir et son pouvoir " d'en haut ", il existe toute une hiérarchie dans laquelle il s'inscrit et qui donne sens à son activité : il faut prendre exemple sur celui qui incarne, au-dessus de vous, la légitimité puisqu'il vous a lui-même adoubé. Dans les pays occidentaux, le modèle du clerc, c'est celui du professeur d'université qui, dans son amphithéâtre, instruit les étudiants attentifs. C'est lui qu'il faut imiter puisqu'il a le statut le plus prestigieux et aussi le salaire le plus élevé. C'est sa pratique qui apparaît comme la meilleure puisqu'il scolarise les meilleurs élèves. Ce sont ses conseils qu'il faut écouter puisque c'est lui qui a le pouvoir de conférer à d'autres le droit de professer.

Ce droit, c'est celui de la parole : une parole qui n'est pas seulement l'exposé d'un savoir préalable, mais aussi le développement d'une pensée qui se donne à voir dans son mouvement même, s'offre à autrui dans son exigence de clarification permanente, s'efforce de mettre de l'ordre quand les tâtonnements individuels ne livrent qu'obscurité et confusion.

On a beaucoup critiqué le modèle " magistral " du clerc, à tort et à raison. A raison, en dénonçant les complicités préalables qu'il requiert chez un auditeur qui veut en profiter au maximum. A raison, en pointant ses limites et en montrant qu'il ne peut dispenser d'un travail personnel approfondi pour lequel on ne doit pas laisser les élèves démunis se débrouiller tout seuls. A raison, en soulignant la lassitude qu'entraîne sa répétition, l'absence de véritable " guidage cognitif " dans ce qui apparaît trompeusement comme une méthode directive : en assignant les corps et les regards à résidence, le cours magistral laisse vagabonder les esprits et l'ordonnance apparente qu'il exhibe peut recouvrir une véritable cacophonie mentale... Mais on a aussi critiqué le modèle " magistral " à tort : en laissant croire, par exemple, qu'il ne peut pas y avoir de véritable activité intellectuelle pendant qu'il se déroule, en niant son utilité pour interroger l'esprit ou permettre d'effectuer rapidement une synthèse, en doutant de son pouvoir d'interpellation, certes jamais acquis définitivement mais qui peut être - chacun en a fait, au moins une fois, l'expérience - prodigieux.

Car c'est là, paradoxalement, son plus grand danger. Le problème majeur du cours magistral, ce n'est pas qu'il manque d'efficacité, c'est qu'il soit trop efficace et entretienne de la dépendance quand il devrait émanciper. Le pouvoir de fascination de la parole est immense et, de captivé, on finit facilement par devenir captif. Un retour sur les débats religieux du XVIe et du XVIIe siècles en Occident permet de mesurer l'importance de l'enjeu : le catholicisme, en effet, interdisait à ses fidèles la lecture directe de la Bible que seul le clerc pouvait interpréter en chaire. Les protestants, quand ils étaient trouvés en possession d'une Bible, étaient arrêtés et exécutés. Ils développèrent, pourtant,

une culture spécifique, encore très présente dans les pays anglo-saxons en particulier, sous le nom de “ libre examen ” : pour eux, chacun doit pouvoir accéder directement aux textes originaux, les lire, les confronter, les critiquer. En prenant son temps. Sans être soumis au rythme de la parole qui vous subjugué et vous interdit de penser.

Ainsi s’est développé **un modèle de l’enseignant-bibliothécaire** : il ne détient pas tous les savoirs, il n’est pas la vérité incarnée. Il aide simplement chacun à se retrouver dans le labyrinthe de la bibliothèque. Il guide, conseille, explique si on le lui demande ; il n’interdit jamais de s’arrêter pour réfléchir, de revenir en arrière ou de chercher ailleurs. On peut l’interroger, mais rarement pour lui demander de transmettre lui-même des connaissances, plutôt pour qu’il explique où et comment on peut les chercher. Dans la masse des informations auxquelles il donne le droit d’accéder sans réserves, il permet de ne pas se perdre.

Le modèle est séduisant et on le trouvera sans doute étonnamment contemporain. Mais, là encore, l’histoire doit nous instruire : à quoi aboutit le “ libre examen ” si ce n’est à l’encyclopédisme ? Quand la bibliothèque devient trop vaste, quand les documents sont trop nombreux et que leur complexité décourage le lecteur, quand les textes se télescopent entre eux et que l’on ne peut pas, sans de savantes études, en comprendre les enjeux, le bibliothécaire se fait auteur de “ manuels ” : il trie, classe, organise, présente les documents, par ordre de complexité croissante et avec le souci légitime de l’exhaustivité. Bref, il installe, à son tour, entre l’apprenant et les savoirs une médiation qui, pour être écrite, n’en est pas moins arbitraire et risque, qui plus est, de produire, par son légitime souci de simplification, des effets réels de démobilité.

Car c’est là que le bibliothécaire, qu’il organise des documents écrits ou règne sur un cyber-forum, bute sur une difficulté essentielle, souvent dénoncée par les pédagogues : le formalisme. Le souci d’accessibilité, en développant des processus de didactisation massive, dévitalise les savoirs qui ne sont plus reliés, pour celui qui les rencontre, aux pratiques et aux problèmes susceptibles de leur donner du sens. N’étant plus, comme dans le modèle magistral, portés par une “ voix ” dont le tressaillement confère au discours une dimension humaine, dégagés de leur contexte et de leur histoire qui pouvaient permettre d’en voir les enjeux, simplifiés, “ scolarisés ”, les savoirs se dévitalisent pour finir par n’être plus que des objets d’échange dans une “ pédagogie bancaire ”.

C’est pour lutter contre de telles dérives que les pédagogues ont, depuis bien longtemps, cherché à promouvoir **le modèle du “ maître-compagnon ”**. Même si ce troisième modèle est souvent présenté comme caractéristique de la “ pédagogie nouvelle ”, il n’en est pas moins inscrit dans une longue tradition : le compagnonnage, en effet, existe depuis très longtemps, dans de nombreuses

civilisations, comme une forme privilégiée d'apprentissage. Chez les “ compagnons du tour de France ”, par exemple, le “ maître ” entretient avec son apprenti des rapports particulièrement riches et exigeants ; il n'abdique nullement sa compétence spécifique, ne cherche pas à faire oublier son autorité, n'hésite pas à donner des ordres. Mais il n'explique pas abstraitement ce qu'il faut faire pour envoyer ensuite l'apprenti le faire tout seul chez lui ; il fait devant, fait avec, guide le geste, commente le résultat, fait refaire quand c'est nécessaire jusqu'à que l'apprenti se hisse au niveau de maître et parvienne à réaliser son “ chef-d'œuvre ”.

Nous avons là le principe qui, sous une forme ou sous une autre, inspire ce que l'on nomme “ la pédagogie active ” ou “ le travail individualisé ” ; c'est là aussi le principe organisateur de cette “ classe atelier ” où les pédagogues rêvent de voir les élèves s'affairer, aux prises avec des “ problèmes concrets ”, collaborant, fabriquant, rectifiant leurs erreurs au fur et à mesure, progressant tout à la fois en autonomie et en compétence... Belle songerie que bien peu ont vue, en réalité, et qui fonctionne plutôt comme une référence mythique que comme modèle opérationnel.

C'est que le compagnonnage comporte ses propres limites, découvertes très tôt par les “ compagnons du tour de France ” : ces derniers furent tout de suite, en effet, confrontés à un dilemme difficile : satisfaire l'apprenti ou le client ? En situation de production, les exigences des deux parties ne sont pas vraiment convergentes : l'apprenti voudrait qu'on prenne du temps et qu'on gâche des matériaux, qu'on le laisse apprendre “ à loisir ” (faut-il rappeler que c'est là l'étymologie du mot “ école ” qui, en grec, signifie “ loisir ” ?). Le client, lui, veut obtenir satisfaction le plus vite possible et ne goûte guère le gâchis du matériel ou la perte de temps ; de toute évidence, il préfère que le maître fasse le travail tout seul ! Et ce qui se passe chez les “ compagnons ” se passe aussi dans toutes les “ classes ateliers ” : les élèves ou les étudiants déjà compétents travaillent vite et bien, pendant que les autres sont écartés... et qu'on les paye en identification dans le résultat pour compenser leur frustration dans la production.

Ainsi le “ maître compagnon ” n'est pas plus parfait que le clerc ou le bibliothécaire. Mais chacun d'entre eux, on le voit, possède des qualités spécifiques : la parole dispose d'un pouvoir d' “ arrachement ” et de clarification ; le livre apprivoise l'esprit et forme la pensée critique ; le geste accompagné entraîne à la persévérance et à l'exigence de qualité. Aussi faut-il sans doute, en un effort nouveau, tenter d'imaginer un modèle ouvert de l'enseignement, associant en une dynamique originale ces trois aspects et qui nous permette tout en dépassant les querelles du passé d'affronter les défis du futur.

De l'organisation des procédures d'enseignement à la régulation du processus d'apprentissage : une évolution décisive contrée sur l'émergence d'une éthique éducative internationale

Les modèles que nous venons d'identifier se caractérisent tous les trois par une définition du métier d'enseignant en termes de “ procédures ” d'enseignement. Chacun d'entre eux propose une “ manière d'enseigner ”. Et chaque “ manière d'enseigner ” semble avoir des avantages et des inconvénients liés, très largement, à ses conditions d'émergence ainsi qu'à la structure socio-politique dans laquelle elle s'est développée : le modèle du clerc correspond parfaitement à une société très hiérarchisée, où les savoirs renvoient à des stratifications économiques, culturelles ou religieuses. Le modèle du bibliothécaire correspond à une société parlementaire où l'espace public est structuré autour de normes juridiques formelles, proclamant l'égalité de tous dans l'inter-argumentation rationnelle. Le modèle du “ maître compagnon ” correspond à l'idéal de la coopérative autogérée où la dignité des personnes est indépendante des fonctions qu'elle exerce et où les apprentissages s'effectuent sous forme d'échanges réciproques de savoirs...

Or nous semblons avoir renoncé à institutionnaliser ces modèles socio-politiques en tant que tels et commençons à comprendre que l'ordre de l'humain est bien celui des compromis : compromis provisoires mais suffisamment stables pour permettre à des légitimités différentes de coexister et au système de “ donner du jeu ” à ses acteurs. Ainsi la société s'humanisera pour autant qu'elle ne se crispera pas sur des modèles hégémoniques mais autorisera les personnes à chercher leur cohérence propre dans l'appartenance à plusieurs systèmes de légitimation différents. Et il n'y a pas de raison pour que l'école échappe à ce mouvement général ; il faut même souhaiter qu'elle sache développer les trois types de relations au maître et au savoir que nous avons décrits, tout en s'efforçant de donner à chacun les moyens de se construire comme sujet unifié, capable de poser et d'assumer des actes librement.

La transformation du système scolaire est ici, sans aucun doute, sa condition de survie, c'est-à-dire aussi la condition de pérennité institutionnelle de l'exigence éducative comme “ éthique de la vérité et de l'altérité ”. C'est cette exigence - et elle seule - qui permet de marquer les limites des modèles que nous avons présentés. C'est elle qui nous impose de borner impérativement le pouvoir de captation de “ l'enseignant clerc ” et de favoriser la confrontation directe de l'élève avec les sources documentaires multiples offertes par “ l'enseignant bibliothécaire ”. C'est elle aussi qui nous met en garde contre le formalisme de ce dernier et la totémisation des ressources offertes à travers les supports traditionnels ou technologiques : coupées de leurs conditions d'émergence et de leurs enjeux intellectuels et humains, ces ressources deviennent vite des informations vides, utilisées simplement pour “ se

distinguer ” sur le marché scolaire et dans la sélection sociale. Si on veut retrouver leur sens, il convient alors, sans doute, de placer l’élève en situation d’activité comme le suggère le “ maître compagnon ”. Là, les ressources apparaissent effectivement comme des moyens de résoudre des problèmes effectivement rencontrés et analysés. Mais l’exigence éducative nous met encore en garde : dans l’activité de production, tout ce qui est gagné en finalisation risque d’être perdu en apprentissage à cause de l’inévitable division du travail qu’elle engendre ; de plus l’empirisme et l’efficacité immédiate menacent de prendre le pas sur la recherche de la vérité, appelant alors une nécessaire intervention magistrale dont le pouvoir d’interpellation et de conceptualisation sera ici très précieux...

On le voit, la centration sur l’éthique éducative impose de repenser complètement les modèles traditionnels du métier d’enseignant. Au demeurant, cette transformation est aussi requise par les évolutions macroscopiques que nous vivons. Il n’est pas nécessaire d’insister longuement sur l’évolution extrêmement rapide des savoirs à laquelle nous assistons. La rupture du lien transgénérationnel est aujourd’hui le lot de la plupart des sociétés : pour la première fois dans l’histoire du monde, les connaissances se renouvellent plus vite que les générations. L’école, dont le temps de réaction est toujours relativement long, ne peut pas suivre et, dans de nombreux pays, les gouvernements désespèrent d’adapter les programmes scolaires aux exigences de la modernité. L’environnement médiatique, l’accélération des communications, la multiplication des sources d’information semblent rendre le système scolaire obsolète. De toute évidence, l’école n’est plus aujourd’hui le vecteur privilégié en matière de transmission des connaissances. Même dans les pays en situation économique difficile, les populations investissent prioritairement dans l’audiovisuel et reçoivent, par l’entremise des satellites, un ensemble de données qui, en quelques semaines, dépasse de très loin ce que l’école peut raisonnablement espérer transmettre dans le temps de la scolarité obligatoire. Même si l’usage d’Internet est encore réservé à une minorité très privilégiée de la population mondiale, on peut pronostiquer, sans grand risque de se tromper, que les vingt années à venir verront une véritable explosion de la communication numérique : si l’école ignore le phénomène ou s’en tient résolument à l’écart, elle apparaîtra très vite tout à fait désuète et, qui plus est, laissera les écarts se creuser entre les élèves disposant socialement de ces outils et ceux qui en sont privés.

Dans ces conditions, il est clair qu’un mouvement de bascule est nécessaire : l’enseignant qui assumait jusqu’ici la responsabilité solitaire de “ procédures de transmission des savoirs ” doit devenir responsable, en collaboration avec les collègues de son établissement, du “ processus d’apprentissage de ses élèves ”. Il lui faut renoncer à être le seul médiateur entre

l'élève et le monde, non pour abandonner son pouvoir éducatif, mais pour le retrouver, au contraire, dans la régulation de l'ensemble des médiations qu'il peut proposer. Il doit rester, en liaison avec sa tutelle institutionnelle, le garant des objectifs poursuivis et le maître d'œuvre d'une évaluation rigoureuse de ceux-ci. Il doit demeurer, au plus près de chaque élève, le guide pédagogique, le recours en cas de difficulté et l'interlocuteur capable d'informer les parents de la progression de leur enfant. Mais rien ne l'empêche, bien au contraire, de déléguer à des ressources multiples la tâche de diffuser des informations spécifiques, voire de faire effectuer des exercices nécessaires à un moment donné de la progression de l'élève.

Ce mouvement de bascule, absolument nécessaire pour que l'enseignant trouve un statut intellectuel et social accordé avec l'évolution des sociétés et puisse accomplir sa véritable mission d'éducation, pose un ensemble de problèmes que l'on commence à déceler et qu'il faudra impérativement traiter dans les vingt années qui viennent.

D'une part, il s'agit bien d'*accompagner un changement d'identité professionnelle*, d'autant plus difficile que les modèles identificatoires anciens ne fonctionnent plus et que de nouveaux n'ont pas encore émergé : l'on connaissait à peu près, en référence aux trois types d'enseignement que nous avons décrits, ce qui caractérisait un " bon enseignant " ... on ne le sait plus guère et, en l'absence de consensus, les crises intérieures comme les conflits institutionnels se multiplient. Ainsi, les critères formels - qui renvoyaient à des comportements d'enseignement normalisés - fonctionnant de plus en plus mal, il devient urgent de stabiliser des critères " éthiques " qui puissent servir de référent stable. Au-delà et en deçà des procédures particulières qui sont amenées à se modifier très vite et qui varient nécessairement d'un contexte à un autre, il faut identifier une véritable " identité professionnelle " de l'enseignant qui ne peut être fondée que sur une éthique éducative. A cet égard, de nombreux pays se sont engagés dans la rédaction d'un " code de déontologie " des enseignants. Il conviendrait de les examiner de manière systématique, de procéder à une étude comparative et de s'interroger sur leur compatibilité avec les textes fondamentaux que constituent la Déclaration des Droits de l'Homme et la Convention des Droits de l'Enfant. Dans un deuxième temps, il faudra se demander comment contribuer à la promotion d'une véritable réflexion internationale sur la déontologie enseignante ainsi qu'à sa mise en œuvre.

D'autre part, il importe de *renforcer les compétences des enseignants sur la question des apprentissages*. S'il n'est pas question de renoncer à une formation disciplinaire solide dans les domaines qui font l'objet des enseignements, il est essentiel de la compléter par une formation pédagogique adaptée. Celle-ci doit comprendre un travail sur les curricula et leur évaluation, mais aussi et surtout sur les situations d'apprentissage. Il faut être attentif, en particulier, à ce que la

réflexion taxonomique sur les objectifs, éminemment nécessaire, ne fasse pas fonction de théorie pédagogique globale. Or c'est visiblement ce qui est en train de se passer dans un certain nombre de pays - en particulier en voie de développement - qui font porter tous leurs efforts sur la construction curriculaire au détriment de toute réflexion et de toute formation sur les situations d'apprentissage. A cet égard, il est essentiel d'encourager toutes les recherches sur la " pédagogie différenciée " et de développer, par des mises en réseau internationales, les échanges en la matière : c'est dans cette perspective, loin de toute totémisation rapide, que doit s'inscrire l'utilisation raisonnée des nouvelles technologies, aux côtés de ressources plus traditionnelles qu'elles n'ont nullement vocation à supplanter (situations-problèmes, jeux pédagogiques, documentation écrite, audiovisuel, enquêtes de terrain, échanges partenariaux, etc.). L'inventivité des enseignants est ici assez peu exploitée et chacun est trop souvent condamné à réinventer dans la solitude ce qui a déjà été expérimenté ailleurs. Certes, il n'est pas possible de revenir aujourd'hui à une conception " applicationniste " du métier, telle qu'elle s'était développée dans le cadre théorique de la pédagogie expérimentale : tous les chercheurs s'accordent maintenant pour considérer que l'activité d'organisation et de régulation des situations d'apprentissage requiert l'exercice du discernement et la capacité de prendre des initiatives dans une relative incertitude des effets produits, mais ces qualités professionnelles ne peuvent en aucun cas s'exercer si l'enseignant ne dispose pas d'une " base de connaissances ", d'une " mémoire pédagogique ", d'un ensemble de ressources dont il peut envisager l'usage en fonction des objectifs qu'il poursuit et des problèmes qu'il rencontre. Mais, là encore, cette multiplicité de ressources mobilisables doit être référée à une éthique professionnelle capable, au-delà de la diversité des pratiques, de constituer la base d'une véritable identité enseignante.

Par ailleurs, et pour permettre l'évolution nécessaire du métier d'enseignant, il est aujourd'hui essentiel de *construire de solides formations au partenariat*. Dans la mesure où les enseignants n'ont plus le monopole de la diffusion des savoirs, il leur est nécessaire d'apprendre à collaborer avec l'ensemble des acteurs sociaux susceptibles de représenter pour eux et leurs élèves des ressources importantes. Or, les enseignants sont généralement trop méfiants et solitaires. S'ils doivent exercer un esprit critique et maintenir une vigilance attentive sur l'ensemble des outils et supports véhiculant de l'information, s'ils doivent sans cesse s'interroger sur la manière de transformer ces informations en véritables connaissances, en les inscrivant dans une démarche de problématisation, ils ne doivent pas, pour autant, s'ériger en juges des personnes et adopter envers tout partenaire extérieur au corps enseignant une position de surplomb. A cet égard, puisque de très nombreux pays encouragent aujourd'hui des partenariats de toutes sortes, il conviendrait sans doute de réfléchir à l'élaboration d'un " charte internationale du partenariat scolaire ",

définissant les droits et devoirs des divers partenaires qui collaborent avec l'école (presse, associations, professionnels, entreprises, etc.). Cette charte garantirait les possibilités pour l'école de poursuivre sa mission proprement éducative en collaboration avec des partenaires qui s'engageraient à respecter certaines règles : il n'est pas acceptable, par exemple, que des entreprises profitent du sous-équipement scolaire pour diffuser des matériaux comportant explicitement une dimension publicitaire. Mais il n'est pas possible, réciproquement, de placer les partenaires de l'école dans une position de sous-traitance ou de simple exécution. Un cadre doit donc être élaboré qui prenne également pour référence de véritables principes éducatifs.

Enfin, compte tenu des évolutions qui s'esquissent, il devient urgent d'engager *une étude systématique de toutes les formes de scolarisation échappant aux critères traditionnels qui définissent une institution scolaire*. En effet, il est possible de considérer qu'il y a scolarisation dès lors que des enfants, des adolescents ou des adultes...

- 1) bénéficient d'une tutelle éducative (comportant un suivi individualisé de leurs apprentissages),
- 2) doivent atteindre des objectifs de formation définis qui font l'objet d'évaluations régulières et d'une évaluation finale,
- 3) ont à leur disposition un ensemble de ressources et de situations d'apprentissage dont l'usage est régulé.

Or, les modalités d'organisation de cette scolarisation ne gagnent peut-être pas toujours à être rabattues sur le modèle occidental traditionnel. Les pays du Sud, en particulier, pourraient peut-être gagner à envisager comment les exigences intrinsèques de la scolarisation peuvent être dégagées de formes importées, coûteuses et inappropriées. Et, plus généralement, c'est dans cette perspective qu'il faut envisager le développement de l'enseignement à distance : celui-ci ne peut nullement être envisagé comme une simple béquille technique, venant se substituer par défaut à des modèles anciens ; il doit être pensé en référence aux exigences et aux principes fondamentaux de la scolarisation. Un développement des travaux dans ce domaine paraît aujourd'hui indispensable. Ce développement, comme pour ce qui concerne les trois directions de travail précédentes, doit s'inscrire dans une réflexion globale sur l'émergence d'une éthique éducative internationale.

Des apprentissages à l'éducation : le grand enjeu des vingt années à venir

Que doivent apprendre les élèves aujourd'hui ? On pourrait légitimement considérer qu'à ce niveau de généralité la question n'a pas de sens ? De quels élèves parle-t-on ? A quel âge se situe-t-on ? Dans quel contexte économique et socioculturel ? etc. Ou bien on peut penser, à l'inverse, que les réponses sont trop évidentes pour mériter d'être développées : " parler, lire, écrire, compter ". Et, certes, un énorme travail reste à faire dans ces domaines. Mais, pour nous, ces apprentissages instrumentaux, si essentiels soient-ils, n'ont de sens que s'ils s'inscrivent dans un projet global, celui d'une éducation de l'homme pour l'homme, d'une éducation à l'humanité. C'est pourquoi, précisément, la question " que doivent apprendre les élèves aujourd'hui ? " n'a de véritable portée que si on la pose au niveau le plus général, si on la radicalise complètement : que doivent apprendre tous les élèves aujourd'hui, quels qu'ils soient, d'où qu'ils viennent, dans quelque contexte qu'ils vivent ? C'est à ce niveau-là seulement qu'on peut identifier des apprentissages véritablement légitimes parce qu'authentiquement universels... auxquels on pourra ensuite ajouter, évidemment, des apprentissages spécifiques liés aux contextes et aux situations différentes. *C'est seulement en posant la question sous l'angle de l'universel qu'on passe du problème des conditionnements nécessaires à celui des apprentissages fondateurs. En d'autres termes, qu'on pose la question du rôle de l'éducation pour l'avenir de l'humanité.*

Le premier apprentissage fondateur est celui du " vivre ensemble ". Il suppose la construction lente et progressive des règles de vie commune et, en particulier, de la toute première d'entre elles : le sursis à la violence. Ce sursis est constitutif du passage essentiel de la " communauté " à la " société ". Il renvoie aux grands mythes fondateurs de toute civilisation : la mise en place de l'agora et du forum où l'on vient débattre dans un espace abstrait - extrait - de la rivalité tribale ; la construction de la Table ronde où viennent s'asseoir les chevaliers en ayant laissé leurs lances à la porte ; la discussion autour de " l'arbre à palabres " où l'on apprend à remettre sans cesse en question une décision ; les rituels de politesse dans les combats des arts martiaux qui permettent de ne pas considérer l'adversaire comme un ennemi, etc. Toutes formes de " retenue " où l'impulsion suspend le pas, où, comme le dit le philosophe Emmanuel Lévinas, " l'être renonce à persévérer dans son être ".

Or, " la persévérance de l'être dans son être " s'exprime, pour l'essentiel, dans cet entêtement identitaire caractéristique des manifestations grégaires. Et, toutes les études internationales convergent aujourd'hui pour souligner l'ampleur de la montée des communautarismes : les adolescents dont on dit volontiers qu'ils sont " désocialisés " sont, en réalité, impliqués fortement dans des communautés de toutes sortes : bandes, clans, groupes à caractère religieux ou ésotérique où ils subissent le pouvoir, souvent tyrannique, de leaders dans lesquels ils s'identifient, ou bien, plus banalement, regroupements d'individus

qui partagent les mêmes goûts, pratiquent les mêmes activités et aiment, simplement, se retrouver entre eux. Dans toutes ces communautés, ce sont les forces centripètes qui dominent et l'adhésion de chacun l'engage à respecter les règles spécifiques que le groupe s'est donné. Il n'y a rien de condamnable en soi dans l'appartenance communautaire, dès lors que le groupe n'impose pas à la personne de renoncer à marquer sa différence. Nous ne pourrions pas vivre sans communauté. C'est notre terreau premier et notre " assurance de proximité " en quelque sorte. Mais la difficulté vient de l'incapacité de beaucoup de jeunes à penser la socialisation comme exigence transcendant les appartenances communautaires : " Nous avons le droit d'avoir des croyances, de nous retrouver pour nous livrer aux activités que nous avons choisies, écouter la musique que nous aimons ou pratiquer la religion à laquelle nous adhérons... Mais nous n'avons pas le droit d'imposer cela à tous par la force, l'intimidation ou le mépris. " Rien d'autre, en somme, que ne dise la Déclaration des Droits de l'Homme. Mais rien qui soit spontané et apparaisse miraculeusement. Une construction progressive qui suppose la mise en place de dispositifs institutionnels et pédagogiques précis : des espaces de mixité sociale et culturelle suffisants, coexistant pacifiquement avec des regroupements communautaires... l'apprentissage systématique, avec des adultes tenaces, à la tolérance active... une véritable formation à la parole socialisée, à l'argumentation raisonnable, à l'écoute d'autrui. Sans ce travail éducatif en profondeur sur l'articulation communauté/société, des plus petites classes jusqu'à l'université, le risque est grand - on le sait bien - de voir les communautés se déchirer entre elles ou se refermer sur elles-mêmes en une arrogance autarcique porteuse de terribles violences.

Mais l'acceptation d'un principe sociétal supra communautaire est sans doute elle-même subordonnée à la reconnaissance fondatrice de l'appartenance de tous les hommes, quelles que soient leur communauté d'appartenance, à une commune humanité. C'est pourquoi le dialogue des cultures est aujourd'hui au cœur des enjeux éducatifs.

On se souvient de l'opposition classique entre l'universalisme et le relativisme. Pour le premier, il existerait un modèle culturel ayant vocation à s'imposer à tous les autres en raison de sa capacité à porter en lui l'exigence fondatrice de l'humanité elle-même. Pour le second, nul modèle culturel n'a légitimité à dominer les autres et chacun doit respecter la diversité des cultures. On sait que, si la position universaliste est fondée en droit - on voit mal ce que pourrait être une culture qui ne porterait pas, en elle-même, l'ambition de l'universalité et exclurait *a priori* une partie des hommes du cercle de l'humain - , elle peut aussi développer de nombreuses dérives, devenir génératrice de violence, voire de barbarie. Mais on sait aussi que le relativisme est porteur de

toutes les résignations et que le “ respect de la différence ” peut couvrir d’un voile pudique bien des lâchetés !

En matière éducative, cette opposition s’exprime par des types d’enseignement différents : pour les pédagogues universalistes, il existe une culture à laquelle il faut faire accéder coûte que coûte tous les élèves. Pour les pédagogues relativistes, le respect des cultures vernaculaires est premier et c’est à partir d’elles que l’on doit organiser l’enseignement. Ces deux positions ont aujourd’hui démontré leurs limites : l’universalisme suscite révolte et rejet, le relativisme développe l’enfermement et favorise l’intolérance.

L’école est donc au premier rang pour inventer un mode de dialogue entre les cultures échappant à ce dilemme. Or, sans renoncer à sa mission propre et dans le respect des spécificités nationales, elle peut y parvenir. Il lui faut simplement, pour cela, ne pas s’en tenir à une présentation figée des œuvres et acquis culturels... mais s’efforcer de les introduire en les inscrivant d’emblée dans les questions anthropologiques qui leur ont donné naissance. Les mathématiques, la géographie, la physique, la biologie, les œuvres littéraires comme les systèmes philosophiques ou religieux ne sont jamais, en effet, que des réponses conjoncturelles données par les hommes à des questions que tout petit homme continue à se poser aujourd’hui : “ Si je vais toujours tout droit, où vais-je arriver ? Peut-on diviser l’infini ? Comment peut-on aimer et haïr quelqu’un à la fois ? Pourquoi ai-je si peur d’être abandonné ? Qu’est-ce qui me prouve que mon père est bien mon père ? Où commence et finit le monde ? Pourquoi l’autre m’inquiète-t-il et m’est-t-il si nécessaire à la fois ? Etc. ”. Et la grande leçon que le dialogue des cultures, en ses formes les plus réussies, est en train de nous apprendre est qu’*il n’est pas nécessaire de partager les mêmes réponses du moment que l’on se reconnaît fils et filles des mêmes questions.*

Là réside, en effet, la responsabilité majeure des systèmes scolaires dans les vingt années qui viennent : sans renoncer à enseigner les savoirs qui leur sont propres, ils doivent les inscrire dans le mouvement des questions qui sont à leur source et où tous les hommes peuvent reconnaître leur commune “ humanité ”. Il nous faut, sans aucun doute, renoncer à l’homogénéisation culturelle. Mais il ne faut pas, pour autant, renoncer à l’exigence d’une universalité capable de nous relier, en deçà et au-delà de nos différences. En deçà, grâce à un effort permanent pour accéder aux questions fondatrices des savoirs enseignés. Au-delà, en multipliant les occasions de rencontres et d’échanges entre des enfants, des adolescents et des adultes aux habitudes et traditions différentes mais à qui l’on peut proposer, par des médiations adaptées, de confronter leurs réponses réciproques aux questions qu’ils se posent ensemble. Pour cela, un effort très important doit être fait, simultanément, en matière de conception des programmes scolaires et d’organisation d’échanges scolaires. Cet effort doit s’inscrire dans le cadre d’une coopération renforcée, au

plan national et international, entre les instances de décision éducative et culturelle.

En effet, sauf à confondre l'éducation avec une mise en condition spécifiquement dédiée à des fonctions sociales ou professionnelles, sauf à renoncer à toute véritable éthique éducative, il n'est pas possible aujourd'hui de gérer séparément les politiques éducatives et les politiques culturelles. L'interrogation sur la culture nécessaire pour devenir " citoyen du monde à l'horizon 2020 " s'impose à chaque Etat dans le cadre de ses propres prérogatives. Elle s'impose aussi aux organisations internationales comme l'UNESCO qui peuvent, précisément en raison de leur indépendance et de la plus grande souplesse de leur organisation, susciter des échanges et des réflexions communes plus que jamais nécessaires. 2020 sera peut-être, comme le pronostiquent certains futurologues, l'heure du " village planétaire " : il est d'autant plus urgent, alors, de réfléchir aux conditions éducatives pour que ce " village " ne soit ni déchiré par les rivalités tribales ni sous la coupe d'une sous-culture homogène qui s'imposerait à tous au nom de la " modernité ". Le défi éducatif des vingt années qui viennent peut s'exprimer de manière relativement simple : " permettre aux enfants du monde de se reconnaître suffisamment semblables pour pouvoir se parler et suffisamment différents pour avoir quelque chose à se dire. " Mais la facilité de la formulation ne doit pas tromper sur la difficulté de l'entreprise. Raison de plus pour mobiliser, dès maintenant, toutes les énergies sur cet objectif.

ANNEXE : Les axes forts d'une politique pour accompagner les évolutions nécessaires du métier d'enseignant

PRINCIPES GENERAUX :

1) L'identité professionnelle du métier d'enseignant doit être construite sur l'organisation, la régulation et l'évaluation des processus d'apprentissage des élèves et étudiants. Dans cette perspective, tout enseignement comprend trois éléments complémentaires :

- des outils de pilotage et d'évaluation des cursus d'apprentissages,
- un accompagnement individualisé des élèves et étudiants,
- un ensemble de situations d'apprentissage utilisant divers supports et mobilisant le plus grand nombre de ressources disponibles.

2) L'activité enseignante est une activité éducative dans la mesure où elle contribue à l'émergence de sujets libres. Elle ne peut nullement être réduite à un ensemble de savoirs et de procédures dans le seul but serait de conformer des individus à un modèle normé. C'est pourquoi la mise en place d'un code de déontologie de l'enseignement est nécessaire.

3) Enfin, au regard des évolutions des sociétés contemporaines, il devient essentiel d'assigner clairement à l'école et aux enseignants des objectifs d'apprentissage aux principes fondateurs de la vie sociale : l'éducation aux Droits de l'Homme n'est pas une discipline d'enseignement supplémentaire, mais un principe organisateur de l'ensemble des enseignements.

Axe 1 : L'élaboration des curricula : il convient que les enseignants, de tous les niveaux d'enseignement et de toutes les disciplines, puissent disposer d'outils de pilotage de la scolarité de leurs élèves et étudiants. Des curricula doivent ainsi être élaborés et spécifier, pour chaque niveau d'étude, des objectifs d'apprentissages instrumentaux (compétences identifiées), des objectifs d'apprentissage sociaux (formation à la vie en société et à la citoyenneté) ainsi que des objectifs à caractère culturel (contenus culturels dont la connaissance est jugée essentielle pour la formation de la personne dans un contexte donné).

Un travail de comparaison internationale des curricula doit être engagé en distinguant ces trois champs. Cette comparaison devrait permettre de distinguer les objectifs communs et les objectifs spécifiques de l'ensemble des systèmes éducatifs, d'identifier des équivalences possibles, d'améliorer les comparaisons en matière de résultats et d'harmoniser progressivement les certifications

Axe 2 : L'organisation des évaluations : on doit distinguer les évaluations en cours de formation (évaluations formatives) qui ont une fonction d'aide au pilotage des apprentissages et les évaluations en fin de formation (sommatives ou certificatives) qui sanctionnent la fin d'une étape identifiée dans un cursus de formation.

Un effort particulier doit être effectué en direction des certifications marquant, dans les différents pays, la fin de la scolarité obligatoire ; celles-ci doivent être étudiées de manière précise et les résultats de cette étude doivent être très largement diffusés. Il convient également d'encourager chaque pays à saisir démocratiquement la représentation nationale sur les objectifs de la scolarité obligatoire.

Axe 3 : L'accompagnement individualisé : sous des formes diverses, cet accompagnement existe déjà mais il est insuffisant et renvoie trop souvent aux inégalités de l'environnement social ou de la logistique familiale. Il est essentiel que chaque élève et étudiant, à tous les niveaux de l'institution, puisse avoir un interlocuteur spécifique, chargé de suivre sa progression, de l'accompagner dans son travail et de l'orienter, en fonction des objectifs à atteindre, vers les situations d'apprentissage les plus propices.

Les modalités d'exercice de la fonction d'accompagnement individualisé (en situation présentielle ou à distance) doivent être repérées et faire l'objet de programmes d'encouragement à l'innovation et à la recherche éducatives. Une aide doit être apportée à la construction d'outils pédagogiques pour faciliter cet accompagnement (en faisant appel, en particulier, aux nouvelles technologies) ; ces outils doivent faire l'objet d'un inventaire international afin de faciliter leur évaluation et leur diffusion.

Axe 4 : La mise à disposition de ressources variées en matière de situations d'apprentissage : l'enseignant n'a pas vocation à transmettre l'ensemble des informations nécessaires à la progression de l'élève ou de l'étudiant. Il a, en revanche, la responsabilité de s'assurer que chaque élève ou étudiant puisse accéder à ces informations de la manière la plus efficace possible et se les approprier dans une démarche active. Pour cela, il doit identifier les

ressources offertes par l'institution scolaire (ressources liées à la présence de personnes, ressources documentaires et technologiques) ainsi que les ressources offertes, plus largement, par l'environnement social, culturel, professionnel...

La constitution de " banques de ressources pour l'enseignement " devra être encouragée, en particulier pour soutenir l'effort des enseignants en situation difficile (effectifs d'élèves très lourds, conditions socioéconomiques défavorables, éloignement, etc.).

Axe 5 : L'organisation du partenariat : l'enseignant ne doit pas hésiter, quand cela lui apparaît bénéfique pour ses élèves ou étudiants, à solliciter des partenaires extérieurs à l'institution scolaire. Mais ce partenariat ne pourra se développer que dans la mesure où sera élaborée un " charte internationale du partenariat scolaire " précisant les droits et les devoirs de l'école ainsi que des partenaires auxquels elle fait appel. Cette charte devra statuer, en particulier, sur les règles à respecter pour éviter que les partenaires de l'école n'utilisent ce partenariat à des fins publicitaires, commerciales ou idéologiques. Réciproquement, elle devra préciser les engagements des enseignants à l'égard de leurs partenaires, particulièrement en matière d'information sur les objectifs poursuivis et les résultats atteints par les élèves et étudiants. La réflexion sur " l'enseignement par alternance " doit s'inscrire dans ce cadre.

Axe 6 : Une déontologie de l'enseignement : devant l'effritement des modèles traditionnels de l'enseignant, ce dernier est l'objet d'attentes contradictoires de la part des parents, des élèves et des institutions. De plus, il ne peut plus se référer, pour juger du bien-fondé de ses actions, à un modèle procédural unique. Enfin, il ne peut être soumis à l'obligation de résultats mais doit être soumis à l'obligation de moyens. Aussi plusieurs pays se sont engagés dans la rédaction de " codes de déontologie " de l'enseignement. Il convient de mettre en place un " Observatoire " sur la déontologie enseignante chargé, au plan international, de recenser et d'étudier les projets existants, d'observer leur compatibilité avec les textes fondamentaux que constituent la Déclaration des Droits de l'homme et la Convention des Droits de l'Enfant. Il devrait être possible, dans un deuxième temps, d'élaborer un " code international de déontologie de l'enseignement " fortement articulé à une conception humaniste de l'éducation.

Axe 7 : Les apprentissages fondamentaux : face à la montée des communautarismes et aux problèmes de socialisation que rencontrent les enfants et les adolescents aujourd'hui, il est fondamental d'affirmer le rôle essentiel de l'école et des enseignants dans la formation à la paix. Cela requiert, à tous les

niveaux, un travail sur “ la construction de la Loi ” (le sursis à la violence) et un effort pour faire appréhender à tous en quoi, malgré les différences culturelles et sociales légitimes, chaque homme participe, en ses préoccupations fondamentales, de “ l’humaine condition ”.

Dans cette perspective, doivent être vivement encouragés, d’une part la constitution, dans chaque pays, de structures scolaires favorisant la mixité sociale et culturelle, d’autre part, l’organisation d’échanges nationaux et internationaux permettant aux enfants et adolescents de découvrir les préoccupations et les savoirs qui les unissent entre eux en dépit de leurs différences d’appartenance.

Axe 8 : La coordination indispensable des politiques éducatives et culturelles : sauf à réduire son projet à un conditionnement social ou professionnel, l’école ne peut écarter une réflexion fondamentale sur la dimension culturelle et patrimoniale de ses objectifs. De plus, le développement de “ l’éducation tout au long de la vie ” ainsi que la multiplication des offres culturelles supposent une formation scolaire initiale capable de permettre l’accès ultérieur à une vie culturelle librement choisie. Aussi, il devient essentiel que les politiques éducatives et culturelles s’efforcent, au sein de chaque pays et au plan international, de coordonner leurs efforts. Dans ce cadre, le développement de l’éducation artistique sous toutes ses formes doit devenir une priorité de l’école.

Axe 9 : La formation des enseignants : tous les enseignants doivent pouvoir bénéficier d’une formation de niveau universitaire dans la ou les disciplines qu’ils enseignent. Ils doivent également bénéficier d’une formation pédagogique. Il conviendrait de procéder aujourd’hui à une étude exhaustive des formes que prend cette dernière dans les différents pays.

Axe 10 : Une double stratégie : afin d’accompagner efficacement ces différentes évolutions, il est nécessaire que les Etats d’une part, les organisations internationales d’autre part, cherchent à favoriser simultanément la promotion de réformes globales et les innovations locales. Les premières doivent afficher les finalités et les priorités affectées à l’éducation. Les secondes doivent permettre la mobilisation des acteurs sociaux pour incarner ces finalités et ces priorités dans des contextes précis, en fonctions des contraintes et ressources spécifiques. C’est par ce double mouvement et le travail d’observation et de recherche qui doit l’accompagner que l’on garantira une évolution positive du rôle de l’école.