

II - LA TRANSITION ENSEIGNEMENT SECONDAIRE / ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

TAHAR KACI (*)

La relation entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur: problématique pédagogique et formation des enseignants

INTRODUCTION :

La formation des enseignants, quel que soit le niveau auquel ils interviennent, est déterminée par la nature des objectifs impartis à l'enseignement, par le mode d'organisation du système éducatif et par la conception du métier qui en découle. Le débat sur cette formation renvoie donc nécessairement à cette problématique. S'interroger sur la relation existant, de fait, entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur est une façon d'entrer dans cette problématique.

Ma contribution s'articule autour de trois interrogations :

-Quelle est la signification et quelles sont les limites de la hiérarchisation des cycles?

-Comment la hiérarchisation des cycles influe-t-elle sur le métier d'enseignant et sa pratique?

-Comment évaluer la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur dans notre système éducatif?

Ces questionnements devraient nous aider à formuler quelques pistes de réflexion susceptibles de permettre une meilleure approche de l'activité d'enseignement et de dégager des implications dans le domaine de la formation et du perfectionnement des enseignants.

1. La hiérarchisation des cycles d'enseignement.

La répartition traditionnelle des cycles d'enseignement en primaire, moyen, secondaire et supérieur sous-tend en matière d'organisation du système, une idée de hiérarchie et de linéarité. Le système d'enseignement apparaît comme une construction pyramidale, faite de cursus scolaires et universitaires ascendants que les élèves doivent parcourir au rythme de sélections subies, généralement fondées sur la

maîtrise de savoirs divers, plus ou moins complémentaires. Dans une telle configuration, l'objectif ultime est d'atteindre le terme du niveau le plus élevé(1), considéré de ce fait comme le plus valorisant intellectuellement et socialement. Un tel objectif est, bien sûr, utopique quand il s'applique à l'ensemble de la population scolarisée. Il en découle de fortes déperditions scolaires et universitaires que l'on tente de récupérer par des voies annexes plus ou moins efficaces, notamment les formations professionnelles.

Il me semble utile de s'interroger sur la légitimité de cette hiérarchisation.

- Repose-t-elle sur une hiérarchie des connaissances qui seraient de plus en plus nombreuses, de plus en plus spécialisées, de plus en plus approfondies, de plus en plus complexes, de plus en plus abstraites, au fur et à mesure que l'on s'élève dans la hiérarchie?
- Repose-t-elle sur une hiérarchie des compétences conférées? Il conviendrait alors de découvrir le paramètre unique de référence qui permettrait de classer les compétences, sachant que celles-ci sont aussi diverses et spécifiques que les situations dans lesquelles elles sont mises en œuvre.
- Repose-t-elle sur les hiérarchies administratives et sociales des fonctions qu'induisent des statuts fondés uniquement sur les certifications (diplômes), dans des sociétés à gestion bureaucratique que n'ont pas suffisamment imprégnées les contraintes de la production, le souci de l'efficacité et les exigences de qualification qui en découlent?

Quoiqu'il en soit, cette hiérarchisation prend racine dans une conception de l'enseignement uniquement fondée sur les savoirs. L'enseignant, l'élève, ainsi que toutes les institutions d'appui, de gestion et d'évaluation pédagogique se définissent en rapport avec cette problématique. Il en découle également, sur le plan de l'organisation, une réduction des cursus, en contradiction avec la diversité que requièrent les objectifs de qualification et les missions d'insertion du système.

2. Conséquences de la hiérarchisation des cycles sur le métier d'enseignant et les pratiques d'enseignement.

Dans une telle problématique, le métier d'enseignant est d'abord un statut administratif appuyé sur un niveau de certification (diplôme). La carrière se déploie et se gère essentiellement en terme d'ancienneté. La promotion se traduit par le passage d'une catégorie socio-administrative à une autre, les fonctions de responsabilité administrative occupant généralement le haut de la pyramide(2).

Les pratiques d'enseignement sont dominées par les contraintes de transmission des savoirs et tout ce qui en découle sur le plan de la gestion des programmes, des moyens didactiques, du temps d'enseignement et des examens.

La primauté des savoirs établit des hiérarchies, crée des malentendus voire des conflits entre les catégories d'enseignants dans les cycles et entre les cycles. Paradoxalement, la linéarité des cursus est accompagnée d'un manque flagrant de relations entre les cycles. Les gestionnaires et les enseignants évoluent en quasi autarcie. C'est le cheminement des élèves/étudiants qui fait l'unité formelle du système et non son organisation et sa gestion. Ainsi, les pratiques d'enseignement, d'éducation et de formation, qui devraient constituer un patrimoine commun et une préoccupation fondamentale pour le système éducatif dans sa globalité sont soumises aux aléas des aptitudes, des conceptions et des vocations de chacun des intervenants concernés.

De ce fait, la pédagogie, même réduite aux seules techniques de transmission des connaissances, se retrouve, avec les élèves, victime de cette hiérarchisation. On considère que plus l'individu avance dans son âge et dans les cycles, plus il gagne en maturité et en capacité de recevoir le message (le discours). Ainsi la pédagogie se trouve reléguée au statut de béquille utile aux publics immatures et aux élèves handicapés. Partant de là, on peut déduire que l'enseignement n'est un métier spécifique qu'au niveau de l'enseignement primaire et des enseignements spécialisés pour élèves handicapés. Ce n'est pas par hasard que seuls ces corps ont bénéficié de formations générales et professionnelles spécifiques. La formation des enseignants du secondaire est venue tardivement; elle reste très peu professionnelle. Pour les enseignants du supérieur cette formation n'existe pas(3). Elle se confond avec la post-graduation et l'activité de recherche qui contribuent certes au développement des qualifications et des compétences scientifiques sans produire nécessairement des compétences d'enseignement.

3. Comment évaluer la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur en Algérie.

Sans trop m'étendre sur un thème qui nécessiterait à lui seul un colloque, je pense que l'évolution historique du système constitue un centre d'intérêt important pour toute évaluation objective. Les différents cycles ont évolué de façon autonome. Ils ont connu de multiples réformes tant dans leur structuration que dans leurs contenus, sans pour autant que leurs interférences et leurs interrelations soient prises en charge. Ceci a renforcé à la fois l'autarcie de chaque cycle, les décalages et les dysfonctionnements. Citons, pour exemple, les problèmes et les incohérences liées à la langue d'enseignement, à l'enseignement des langues étrangères, à la réforme de l'enseignement des mathématiques, à la problématique de l'enseignement de l'histoire et de la géographie, aux modalités d'admission et d'orientation des élèves, au statut et aux missions des ENS et des ENSEP, à la

problématique des filières d'étude et de leur correspondance , à l'institution de centres d'excellence ...

Les tentatives de coordination partielles qui ont pu se développer ont été le fait des administrations centrales, pour des contraintes d'organisation structurelle ou de planification des effectifs plus que pour des préoccupations de cohérence pédagogique. La cohérence pédagogique qui relève essentiellement de la coordination et de l'évaluation des pratiques s'est, de fait, trouvée quasiment exclue des préoccupations à cause du cloisonnement des cycles. C'est, me semble-t-il, la raison déterminante de l'absence de la recherche pédagogique appliquée. Une telle recherche nécessite une collaboration permanente, sur les terrains de l'action d'enseignement et de formation. Elle implique également un travail d'équipes qui regroupent des compétences complémentaires. Une telle recherche aurait pu assurer la cohérence pédagogique des enseignements, produire les matériaux indispensables à l'analyse et à l'évaluation pédagogique. Elle aurait également fourni les matériaux nécessaires à des échanges fructueux, car la formation des enseignants et leur perfectionnement relève plus de tels échanges que de cursus académiques.

Par ailleurs, l'entrée relativement tardive des sciences de l'éducation au sein de notre université n'a pas produit le saut qualitatif espéré. Elles se devaient d'investir, en collaboration avec l'ensemble des spécialités, dans la formation de l'encadrement du système éducatif et d'offrir aux différents partenaires le soutien de la recherche pédagogique et de l'évaluation scientifique. Elles auraient pu également contribuer à créer des espaces de rencontre et de débat indispensables. Au lieu de cela les sciences de l'éducation se sont installées dans le schéma académique des enseignements spécialisés, sans préoccupations particulières pour la nature des profils de formation et la spécificité de son champ d'étude.

L'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur ont également manqué de systèmes explicites de référence scientifiques et pédagogiques communs. La responsabilité scientifique dans la définition des filières, l'élaboration des programmes, la confection des documents didactiques et l'évaluation des élèves est extrêmement diffuse. Elle se perd dans les méandres des institutions et des procédures administratives. Il est difficile dans un tel contexte de se préoccuper de l'évolution des connaissances et de la technologie et de concevoir des stratégies pédagogiques novatrices.

Enfin, sur le plan du vécu quotidien des enseignants, des élèves/étudiants, toutes ces distorsions se traduisent pour les uns et les autres en autant de facteurs d'échec, accentués par la massification de l'enseignement et la dégradation des conditions de travail qui en découlent. Les taux d'échec au baccalauréat, les difficultés d'orientation des élèves admis dans l'enseignement supérieur, les taux de déperdition au terme des tronc communs (ou des premières années) de l'enseignement supérieur sont autant d'indicateurs qui permettent de mesurer l'ampleur de l'échec. Mais, plus que les aspects quantitatifs, la

crise des vocations pour les études, les discours idéologiques et les appréciations subjectives concernant le système éducatif en l'absence de toute analyse objective et rigoureuse ainsi que la désaffection que connaissent les métiers intellectuels et notamment l'enseignement et la recherche sont les preuves patentes de la gravité du malaise.

4. Quelques pistes de réflexion susceptibles de permettre une meilleure approche de l'activité d'enseignement et de donner un sens à la formation permanente des enseignants.

Les problèmes de l'enseignement sont multidimensionnels. Ils sont déterminés par des facteurs d'ordre politique, économique, culturel, social. Cependant, pour situer ma contribution dans la problématique du colloque, je me limiterai à l'approche pédagogique.

1- Nous nous devons de restituer au métier d'enseignant sa spécificité professionnelle. Enseigner, quel que soit le cycle, le niveau, ou la discipline est d'abord un métier, un même métier. Pour exercer ce métier il est indispensable d'en connaître les contraintes, les difficultés, les démarches et les techniques. Il faut également prendre conscience du pouvoir qu'il confère et des risques qu'il induit, directement et indirectement. Le métier a ses exigences et ne peut enseigner qui veut, même s'il est «puits de science». Il faut donc donner à l'enseignant (au futur enseignant) une formation professionnelle suffisante et le préparer à accéder à la culture de ce métier. Car être enseignant participe d'abord de convictions culturelles.

2- «On ne peut enseigner que ce que l'on sait» dit-on, ou encore «il faut en savoir beaucoup pour enseigner peu». Aider l'élève, l'étudiant à apprendre, à comprendre, à organiser ses savoirs implique que l'on maîtrise ces savoirs et leur organisation. C'est pourquoi la qualification professionnelle passe nécessairement par la qualification scientifique. Il faut également ajouter à cela une formation didactique et épistémologique liées à la spécialité. En effet si la logique interne d'une discipline fait partie de la formation scientifique spécialisée, la compréhension et l'organisation des processus d'apprentissage dépasse cette seule logique interne. Il est possible et souhaitable de travailler à la définition de nouveaux seuils de qualification scientifique et professionnelle requis pour exercer le métier d'enseignant.

3- Enseigner, c'est communiquer et communiquer n'est pas seulement parler. La dictature des savoirs organisés, institutionnels (magister dixit) conduisent souvent à la domination du discours et à la sacralisation de l'écrit dans les activités d'enseignement, au détriment des activités de recherche, d'observation, d'expérimentation et d'application. Or, si l'écrit est un support indiscutable de savoir, il reste un outil parmi d'autres dans les pratiques d'enseignement. Tous les enseignants expérimentés connaissent les avatars de l'enseignement fondé sur le seul manuel (ou le photocopie) particulièrement lorsque les capacités de lecture intelligente (compréhension) et le sens du raisonnement déductif et expérimental rigoureux n'ont pas été développés chez l'élève dans les cycles précédents. Ainsi, une pédagogie efficace doit être communicative et constructive à tous les

niveaux. La maîtrise des processus d'apprentissage et de communication doit être considérée comme une préoccupation constante dans le processus de formation permanente de l'enseignant. Certes, ces problèmes semblent plus visibles chez les enfants; c'est pourquoi les enseignants du secondaire et du supérieur gagneraient à participer à l'observation et l'analyse de séquences d'enseignement dispensés aux enfants. Outre la particularité du regard qu'ils porteront sur de telles situations, ils y trouveront certainement matière à réflexion et à extrapolation.

4- La coordination inter-cycles ne peut se réduire aux initiatives administratives du sommet. Les diverses commissions instituées par le passé ont montré les limites d'une coordination centralisée. Elle n'est productrice que de textes peu applicables et pas appliqués. La coordination pour être pédagogiquement efficace a besoin de s'ancrer sur les terrains de la pratique, autour d'activités et de programmes pédagogiques concrets, communs. L'évaluation des programmes et des outils didactiques, la production et l'expérimentation pédagogique, la formation et le perfectionnement des enseignants, l'information et l'orientation des élèves, la recherche pédagogique appliquée sont autant de préoccupations qui peuvent donner corps à de tels programmes. Les modalités d'organisation de tels espaces de concertation et de collaboration restent à définir. Les expériences étrangères en la matière peuvent être instructives. Il me semble que la mise en place *de réseaux d'établissements d'enseignement primaire, moyen et secondaire expérimentaux*(4), articulés autour des universités et notamment des ENS et des ENSET, soutenus par des centres de recherche, pourrait être une forme d'organisation intéressante et relativement simple à réaliser. Encore faut-il accorder à de telles initiatives l'intérêt et les ressources nécessaires.

5- Le décloisonnement inter-cycles passe aussi par l'organisation de la circulation des compétences, notamment dans les activités de recherche et de conseil pédagogique.(5) Par ailleurs, la validation scientifique des contenus d'enseignement et des documents didactiques doit se faire selon des référentiels communs et par des institutions dotées de compétences incontestables.

6- La production de documents et l'édition pédagogique sont également des moyens privilégiés d'échange et de formation. Il est aujourd'hui navrant de constater qu'un public de près de cinq cent mille enseignants et pédagogues ayant la charge de plus de sept millions d'élèves et étudiants ne dispose même pas d'un journal ou d'une revue spécialisée qui draine leurs expériences et leurs préoccupations. Comment, dans ces conditions, parler de la nécessité, pourtant évidente, d'une culture de l'école? plus que la conquête d'un marché, par ailleurs largement assuré, l'édition nationale se doit d'apporter sa contribution à l'émergence de cette culture.

7- L'approche magistrale de l'enseignement évoquée plus haut tend à réduire la formation des enseignants à l'acquisition de connaissances nouvelles ou à l'actualisation de savoirs déjà acquis. Sans vouloir négliger cet aspect, il nous paraît utile, sur le plan des techniques et des

objectifs propres au travail de formation permanente des enseignants, d'accorder une priorité à l'analyse des comportements et à l'évolution des attitudes en situation professionnelle. En effet le statut d'adulte, et le pouvoir conféré par la possession du savoir et la pratique de l'évaluation face à des élèves/étudiants jeunes, sans expérience et aux connaissances limitées, tend à placer l'enseignant au centre de la problématique pédagogique et l'élève/étudiant à la périphérie. Les représentations de l'enseignant s'érigent en normes d'appréciation de l'élève/étudiant, rendant difficile l'évaluation de tout progrès dans le travail de ce dernier. L'auto-observation, l'autoanalyse et l'autocritique rationnellement conduites, selon des techniques fiables, peuvent développer les capacité d'adaptation et la créativité des enseignants. Sans cela, le progrès est difficile et le changement utopique.

CONCLUSION :

En ces temps où le savoir, la compétence, la qualification ,autrement dit la valeur et la compétitivité de la ressource humaine deviennent un facteur incontournable de développement et une condition "sine qua non" de l'émergence des nations, il est essentiel de s'interroger sur l'efficacité de notre enseignement et donc sur la qualité de la formation des hommes et des femmes qui le dispensent et le gèrent ainsi que leur degré d'implication dans la tâche. Aucune politique, aucune réforme ne peut réussir, ni même durer, sans la conviction de ceux qui ont pour charge de la mettent en œuvre.

Une réforme est d'abord la prise de conscience aiguë de la nécessité du changement au sein d'un système, solidaire malgré ses cloisonnements. Une telle prise de conscience ne peut se produire que dans le cadre de l'examen critique, permanent et global des pratiques réelles qui font le quotidien du système et des facteurs qui les déterminent. C'est l'objet même, à mon sens, de la formation permanente des enseignants qui a pour but de développer leur capacité à appréhender le progrès et à gérer le changement.

Ainsi, les réformes concernant le système éducatif ne sauraient être de simples exercices de restructuration des cycles ou une refonte administrative et centralisée des programmes. Il s'agit plutôt d'une action profonde, de longue haleine sur les attitudes et les comportements. Une telle tâche ne saurait se faire sans investir dans la communication pédagogique et sans créer les conditions d'une accumulation et d'une valorisation des produits de l'expérience, de la réflexion et de la recherche. Dans ce domaine, les nouvelles technologies de l'information sont utiles mais non suffisantes. Il faut également créer les conditions de leur utilisation rationnelle et de leur valorisation. Autrement dit ouvrir aux niveaux idoines, les chantiers de réflexion et de recherche qu'elles doivent irriguer et établir les relations nécessaires entre ces activités et les pratiques pédagogiques réelles.

Pour toutes ces raisons, la formation des enseignants à tous les niveaux et dans tous les cycles, ne saurait être considérée comme une simple question technique. Elle est la pierre angulaire de toute politique de réforme cohérente et durable du système éducatif; elle est

également une priorité dans toute stratégie de rénovation pédagogique. Seules la qualification et la compétence du corps enseignant peuvent, en dernière analyse, déterminer la qualité de l'enseignement et l'évolution du système dans le sens du progrès.

Notes

(*) Ancien cadre du secteur de l'éducation et de la formation

(1) En effet, aucun des cycles ne confère, à lui seul, des qualifications effectives ou potentielles susceptibles de permettre un accès à la vie professionnelle et sociale. Chacun d'entre eux est sensé préparer à l'accès au cycle supérieur.

(2) Une telle évolution est compréhensible dans les enseignements élémentaire et moyen où les fonctions de gestion restent à vocation essentiellement pédagogiques. Ceci est moins évident dans l'enseignement secondaire et encore moins dans l'enseignement supérieur.

(3) La question de la formation des enseignants du supérieur reste controversée. Quoi qu'il en soit, elle ne peut être conçue dans les mêmes termes que celle des enseignants du secondaire. Cependant l'évolution des carrières du grade d'assistant à celui de professeur est censée produire, en même temps qu'une élévation de la qualification scientifique, un approfondissement de l'expérience pédagogique. C'est dans la gestion des carrières qu'il nous paraît opportun d'inscrire les préoccupations liées à cet approfondissement.

(4) Le terme "expérimental" renvoie ici aux activités de recherche, d'observation, d'expérimentation et d'évaluation susceptibles d'être organisées et non à l'expérimentation d'un type d'établissement, comme cela peut être compris quelquefois. Ces réseaux pourraient également réduire les cloisonnements et les hiérarchies formelles et donner naissance à des équipes de recherche et de formation regroupant les compétences des différents secteurs. C'est à ce niveau que peut se construire l'unité pédagogique du système et ses capacités d'auto-développement

(5) Il est temps d'ouvrir des passerelles entre certains corps d'enseignement et de recherche de l'enseignement supérieur et certains corps d'inspection et d'encadrement pédagogique de l'éducation nationale. Si la réunification des deux secteurs est une nécessité de politique éducative, elle ne peut pas, à mon sens, découler de la restructuration des administrations centrales. Elle doit être préparée par l'intégration pédagogique à la base et la circulation des compétences.

