

Quand apprendrons-nous?

Voir l'adolescence et l'enseignement secondaire en perspective

par
John Abbott

Cet article a été rédigé en juillet et août 2004 et légèrement modifié en septembre après des rencontres avec plusieurs groupes qui m'ont laissé entendre qu'il pourrait être utile pour alimenter une discussion générale au sein d'un public plus vaste que je ne l'avais prévu à l'origine.

Les écoles publiques en Angleterre ont été tellement sous-financées depuis tant d'années, surtout en ce qui concerne les immobilisations, que lorsque le Parti travailliste a annoncé (s'il est réélu) qu'il augmentera les dépenses annuelles de 30 milliards de livres en 1997 à 64 milliards en 2007-2008, les investissements capital augmentant encore plus rapidement de 680 millions de livres en 1997 à 5 milliards de livres en 2005, un sentiment d'euphorie en vient naturellement à régner dans les milieux de l'éducation. Enfin, les écoles pourront tout faire! C'est l'aubaine, il faut aiguïser ses crayons et demander tout ce dont on a jamais rêvé.

Historiquement, le gouvernement anglais a adopté une démarche ponctuelle en matière d'éducation. Pendant ses deux premiers mandats, le gouvernement travailliste, selon l'hypothèse (pas nécessairement justifiée) que le fractionnement des secteurs primaire et secondaire à l'âge de 11 ans est intouchable, s'est surtout occupé des plus jeunes. À présent, il s'attaque à la tâche beaucoup plus difficile de réformer l'enseignement secondaire. Cette difficulté, l'Angleterre n'est pas seule à l'avoir : dans beaucoup d'autres pays développés aussi, les adolescents ne sont pas à l'aise en

classe; s'ils sont obligés à y demeurer de manière trop coercitive, ils perdent une bonne partie de leur énergie et de leur créativité et à leur sortie du système, ils ne réalisent pas le potentiel qu'ils avaient montré des années auparavant. Ceci inquiète beaucoup de gens : parents, enseignants, politiciens, leaders religieux et communautaires. Ceci me trouble également beaucoup, moi qui étudie le fonctionnement du cerveau humain et la manière d'apprendre des êtres humains. Par ailleurs, comme gage de bonne foi, le gouvernement a promis la somme énorme de 15 milliards de livres au cours des 10 prochaines années pour remplacer toutes les anciennes écoles secondaires. Il s'agit d'une somme gigantesque et les politiciens tiennent semble-t-il à ce qu'elle soit dépensée le plus vite possible. Ils veulent se faire photographier devant les résultats de leur bienveillance : dans notre monde, les photos sont plus convaincantes que les mots pour un électorat (ce qui constitue en soi un triste réquisitoire contre l'instruction des générations antérieures).

Il semble que les Anglais soient de plus en plus en faveur de solutions institutionnelles aux problèmes sociaux complexes. C'est plutôt étrange pour un pays dans lequel, historiquement, chaque individu était très fier de sa créativité personnelle, souvent paradoxale et excentrique, mais parfois brillante. Il est encore plus étrange que l'Angleterre s'enthousiasme tant aujourd'hui devant l'extension de la scolarisation institutionnelle, vu que beaucoup d'Anglais étaient antipathiques à l'égard de l'éducation dans leur enfance. Il est étrange aussi que cela se produise alors que sont publiés les premiers résultats de recherche qui démontrent l'importance critique des situations d'« apprentissage ouvert » que l'on ne trouve que dans l'environnement de soutien affectif du foyer, ou dans la communauté informelle avec sa nature complexe et imprévisible. Enfin, c'est tout à fait incompréhensible pour un

historien qui sait que les grands inventeurs, les hommes d'État, les leaders d'opinion publique ont souvent été les marginaux, les enfants qui s'adaptaient mal à un système institutionnel. Einstein, par exemple, ne commença à parler qu'à l'âge de quatre ans, et à lire qu'à six ans. Selon les normes éducatives d'aujourd'hui, le plus grand scientifique de son temps aurait été relégué à l'éducation pour l'enfance en difficulté. Charles Darwin a échoué dans ses examens aux universités d'Édimbourg et de Cambridge. Gregor Mendel, fondateur de la génétique moderne, a été lamentablement recalé à ses examens d'instituteur en Autriche. Bill Gates a pratiquement été retiré de la classe à l'âge de 13 ans. Ce que ces innovateurs, et des dizaines de milliers d'autres, avaient en commun, c'était leur fascination pour le monde hors de l'école, et le fait qu'ils avaient le temps et la possibilité de l'explorer, tout comme des millions d'autres hommes et femmes « ordinaires ».

Cet été, des invitations à présenter des communications à des conférences dans diverses régions du monde m'ont donné une possibilité d'observer la manière dont d'autres pays abordent les attentes de plus en plus élevées à l'égard de l'éducation, et les limitations apparentes de la scolarisation. Bien souvent, les paroles de Confucius me sont revenues en mémoire : « Dites-moi et j'oublie; montrez-moi et je me rappelle; laissez-moi faire et je comprends ». À moins que les jeunes ne se sentent personnellement engagés dans le travail qu'ils accomplissent, le meilleur enseignement du monde ne leur permettra pas de dépasser le deuxième stade de Confucius, celui de la mémoire. C'est très bien pour réussir à des examens, mais c'est totalement insuffisant pour un monde incertain dans lequel les jeunes ont vraiment

besoin de comprendre. Ce n'est qu'une fois parvenus au stade de la compréhension que les jeunes se sentent équipés pour prendre en charge un changement continu et imprévisible. Ce troisième stade prend du temps à se consolider; par ailleurs et surtout, il exige que l'on soit préparé à prendre des risques et que l'on sache ensuite comment corriger ses erreurs.

Plus tard au mois de septembre, au Canada, une jeune fille de 15 ans, participant à une conférence de deux jours avec 200 autres participants, surtout des adultes, déclarait avec intelligence : « Les classes sont ennuyeuses parce que nous n'avons pas à penser à ce que nous faisons. On nous dit de copier ce que le professeur écrit au tableau ou nous dit. Cela nous rend paresseux... D'ailleurs, c'est dommage de dire ça, mais c'est vous, les professeurs, qui nous rendez paresseux ». Que cette jeune fille avait suffisamment confiance en elle pour faire cette déclaration était tout à l'honneur d'un conseil scolaire généralement reconnu pour son excellence... Mais toujours pas assez bon pour son esprit jeune et impressionnable.

Ayant prononcé récemment des conférences à Tokyo, Ottawa, Melbourne, Vancouver, Accra et en Californie, ainsi qu'une bonne vingtaine en Angleterre, au Pays de Galles et en Irlande, j'ai recueilli les observations de milliers et de milliers d'enseignants, d'administrateurs, et de leaders communautaires. À une école internationale de Yokohama, les professeurs m'ont dit qu'ils étaient inquiets à l'idée que leurs programmes d'études (le Baccalauréat international, qui a une très large portée par comparaison aux programmes anglais actuels) ne donnaient pas suffisamment à leurs élèves les aperçus issus des sciences biomédicales que possédaient déjà les enseignants, au sujet de l'impact de nos origines en évolution sur

le comportement et la psychologie humains. Ces enseignants déclaraient qu'il nous fallait mettre au point un « programme d'études pour l'humanité » à l'intention des élèves, qui leur permettrait beaucoup plus facilement de comprendre ce qui fait – et ne fait pas – « tourner » les êtres humains. Dans une école de Melbourne, tout aussi impressionnante et aux normes scolaires très élevées, je me suis fait dire qu'un gros problème était celui des jeunes qui, issus de foyers privilégiés, avaient si peu d'expérience de la vie que l'école devait, littéralement, leur apprendre à se déplacer en transports en commun. En effet, ces élèves avaient jugé en dessous de leur dignité (et du rang social supposé de leurs parents) de jamais monter en autobus ou en train, et étaient intimidés à la pensée de le faire.

Cette école australienne a adopté une démarche fascinante en réponse à ce problème. Depuis quelques années, l'école a mis au point quatre petits campus à la campagne, où les élèves pourraient connaître la vie loin du foyer et de la ville, avant même d'avoir achevé leurs études. J'ai visité l'un de ces campus, implanté dans une ancienne ville minière à Clunes, à quelque 70 milles de Melbourne. Clunes avait eu 30 000 habitants à l'époque où ses mines d'or produisaient encore, mais il ne reste plus que 800 personnes environ, agglomérées autour de la rue principale avec ses larges trottoirs délabrés et ses vérandas de bois branlantes. Chaque trimestre (l'année scolaire là-bas compte quatre trimestres), 110 élèves passent 10 semaines à Clunes. Ils vivent dans des « maisons », chacune de huit élèves. Pendant tout un trimestre, chaque maison doit organiser sa cuisine et son entretien ménager; les élèves doivent aussi organiser leur propre apprentissage, portant sur deux matières qu'ils choisissent eux-mêmes. Il s'agit souvent de projets liés à l'environnement, ou de sujets qui exigent l'emploi fréquent de moyens électroniques pour consulter des bases de

données dans le monde entier. Leurs « professeurs » sont des gens de l'endroit spécialement formés. Leurs enseignants normaux restent à Melbourne. En un seul trimestre, ces élèves s'intègrent parfaitement à la communauté de Clunes : ils jouent dans l'équipe de football locale, font leur part des corvées, organisent une crèche, fréquentent l'école de l'endroit et participent aux soirées dansantes campagnardes et autres festivités. Plusieurs mois plus tard, d'ailleurs, certains élèves avaient convaincu leurs parents de les emmener passer des vacances dans cette petite ville, à laquelle ils estimaient appartenir, sans doute dans le dessein d'inverser le rapport normal entre parents et enfants et de se faire les guides de leurs propres parents.

« Clunes est devenu une partie intégrante de l'action de cette école, déclare la directrice, Helen Drennen, au point que les parents et les enseignants considèrent Clunes comme un véritable rite de passage, une réaction exceptionnelle aux besoins des adolescents. C'est bien simple : nous les voyons grandir dans ces dix courtes semaines. Ils partent enfants et reviennent jeunes gens. Clunes nous aide à repenser tout notre programme d'études du cycle moyen. Nous autres professeurs devons nous affranchir de l'idée que l'école est le seul aspect de l'éducation qui doit nous intéresser. Ce n'est absolument pas le cas. Ces jeunes ont besoin de beaucoup d'autres occasions encore de grandir individuellement, et surtout d'être livrés à eux-mêmes, d'avoir le temps de réfléchir, de s'éloigner de leurs parents et de leurs professeurs. En plus de Clunes nous avons une base d'études rurale à Chum Creek dans les montagnes Snowy, un centre de voile sur la côte, et un centre d'études urbaines au cœur de la ville. Un jour nous envisagerions que les jeunes aux âges critiques de 12, 13 et 14 ans passent 4 trimestres (soit l'équivalent d'une année) dans ces

communautés fascinantes, très diverses, riches en défis personnels et énormément enrichissantes. »

Tout l'été, j'ai été face à la notion de la communauté. Cela a commencé lorsque la International Baccalaureate Organisation (IBO) m'a demandé de prononcer le discours d'inauguration à la toute première conférence électronique mondiale de ce mouvement, conférence à laquelle devaient participer des enseignants dans quelque 76 pays. L'événement portait le titre : *Enrichir la communauté – notions de la communauté dans l'avenir*. J'ai commencé par reconnaître que la communauté est une notion nébuleuse, insaisissable, mais qui malgré son manque de précision reste intuitivement plausible. Les communautés sont des lieux où nous pouvons nous sentir en sécurité, puisque les gens qui nous entourent vont vraisemblablement nous comprendre et nous soutenir. Les communautés sont en général relativement autonomes et possèdent des limites bien définies. Au sein d'une communauté, nous pouvons aussi nous sentir suffisamment à l'aise pour être fidèles à nous-mêmes. Dans son étude de l'effet du comportement de nos ancêtres de l'Âge de pierre sur nos processus neurologiques actuels, William Allman écrit : « Pour comprendre la réussite de l'être humain dans l'évolution, ainsi que notre combinaison unique en son genre de comportements quotidiens qui nous démarque de toutes les autres créatures vivantes jusqu'ici, la clé passe par notre talent d'apprendre, que seuls nous autres humains possédons. » La survie dépend presque totalement de notre capacité de nouer des relations avec d'autres; or, ces interactions sociales dépendent de notre capacité d'empathie envers les autres, et de compréhension de notre environnement en changement constant. L'apprentissage et la communauté sont tellement imbriqués qu'ils sont inséparables.

Les réseaux, en revanche – et chacun d’entre nous appartient à plusieurs – sont des groupes de personnes réunies par une tâche professionnelle. Une communauté est différente d’un réseau. La distinction est très importante. Les communautés sont « des groupes d’amis et de familles qui étendent l’association familiale à un groupe de frères et sœurs honoraires, unis par un ensemble complexe de relations forgées par la vie en commun et l’obligation ». Comme les familles, les communautés ont de nombreuses couches superposées de relations et d’expériences partagées, qui donnent un contexte à la signification trouvée par chaque individu. Les communautés sont constituées de personnes chez qui l’on oserait frapper en pleine nuit en cas de crise. Les réseaux d’intérêts professionnels communs sont très différents : il s’agit de zones d’intérêts strictement définies, dotées de leurs propres hiérarchies acceptées. Rien de plus, rien de moins.

Dans ma causerie à l’IBO, comme je l’avais fait plusieurs fois déjà, j’ai cité le philosophe australien John MacMurray : « Puisque l’individualisme est une représentation inexacte de notre nature, il s’ensuit que la vie commune est l’état normal pour les êtres humains. Mais la vie humaine n’est pas organique; une existence partagée n’est pas un automatisme mais le résultat d’une intention. Une communauté doit être créée et entretenue par une volonté agissante; plus cela se fait avec succès, plus nous accomplissons nos natures personnelles. » C’est là une déclaration qui mérite d’être relue deux ou même trois fois.

Notre aspiration à la communauté semble provenir des profondeurs de notre subconscient, mais paradoxalement elle n’est possible que si nous faisons un effort

conscient pour la créer. Ceci correspond exactement aux conclusions de Matt Ridley dans le livre qu'il a publié l'an dernier sur la psychologie de l'évolution, *Nature Via Nurture** (La nature par le milieu), et qui a remporté un grand succès. En quelques mots, notre nature contient un potentiel de sociabilité, mais à moins que notre culture (notre milieu, comme Ridley le définirait) n'attache de prix à la communauté, nous ne développons jamais ces habiletés profondes dont nous avons tous hérité. Nous grandissons isolément. Nos ancêtres savaient quelque chose que nous nous complaisons à oublier dans notre monde moderne trépidant : la vie serait une lutte bien difficile si nous existions seuls. En revanche, si nous développons nos contacts sociaux, deux cerveaux valent mieux qu'un dans une situation de collaboration. Toutefois, MacMurray souligne que cela ne se produit pas accidentellement. Nous devons apprendre à collaborer en faisant preuve d'un esprit de collaboration.

Mon exposé à l'IBO a stimulé beaucoup de réponses. Beaucoup de participants m'ont répondu : « Les écoles ressemblent à des réseaux de gens possédant des intérêts professionnels spécifiques, plutôt qu'à des "associations familiales unies par un ensemble complexe de relations basées sur la vie commune et l'obligation" ou du moins c'est ce que les enfants considèrent, car, en cas de problème, les élèves peuvent être expulsés ou se voir attribuer une note de zéro. Les familles ne peuvent pas en faire autant, à moins de ne plus fonctionner comme des familles. » Un enseignant m'écrivant de Turquie déclarait astucieusement : « Les écoles ne sont pas des copies fidèles du monde. Il y a beaucoup de choses que les adultes hors de l'école peuvent enseigner avec plus de succès que les professeurs à l'école. Si les écoles doivent créer un environnement capable d'entretenir l'apprentissage de leurs élèves, elles doivent être en interaction constante avec le reste de la communauté. » Cette réponse-là me

plaisait, me rappelait ce que j'avais dit près de dix ans auparavant : « De bonnes écoles seules ne peuvent jamais être assez bonnes pour donner à un jeune tout ce dont il a besoin. » Mon correspondant turc allait plus loin : « Lorsque les écoles dépendent de la réglementation par l'État et sont obligées de transmettre une idéologie nationale, la capacité de dialogue utile et productif sur beaucoup de problèmes importants est naturellement limitée, même lorsque les écoles ont les meilleures intentions. »

Cette dernière observation m'a beaucoup fait réfléchir. J'ai grandi dans la tradition des enseignants des « grammar school » de la fin des années 60 et du début des années 70. Pour nous, notre travail consistait à donner aux élèves les habiletés dont ils avaient besoin pour se débrouiller eux-mêmes. Nous attendions d'eux qu'ils deviennent des « individualistes responsables », et nous leur apprenions à remettre en question les hypothèses de la société avant de les adopter. Toutefois, si l'on considère l'éducation en Angleterre et dans d'autres cultures industrielles avancées aujourd'hui, ne partons-nous pas d'un principe dangereux et rarement remis en question selon lequel le programme d'études doit préparer les jeunes – en tant que participants, aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur – à une société de consommation et de matérialisme? Ne courons-nous pas le risque de créer des conformistes?

Deux fois cette année, j'ai eu le plaisir de présenter une causerie sur le thème de l'adolescence à des conférences internationales sur la Côte pacifique de l'Amérique du Nord. La première, à Victoria, dans l'île de Vancouver (voir le tableau à la page www.21learn.org). L'article que j'y ai présenté est disponible sur le site Web à l'adresse www.21learn.org *Le lieutenant de vaisseau Peter Puget, le grain du cerveau et la méconnaissance des adolescents par la société moderne*. En juillet, j'ai présenté

une communication à la section nord-américaine de l'IBO à sa conférence annuelle de Monterey. À Vancouver, j'avais exhorté les participants à accepter la doctrine de subsidiarité – « un organe supérieur ne doit pas conserver le droit de prendre une décision qu'un organe inférieur peut déjà prendre lui-même » – devrait être le principe directeur pour la relation évolutive entre l'enseignement et l'élève, tout comme d'ailleurs entre le parent et l'enfant. J'ai soutenu que notre scolarisation, sous sa forme actuelle, est devenue à ce point dominée par les processus d'apprentissage simulés au sein de l'école structurée que nous courons le risque grave de produire une génération surscolarisée et sous-éduquée. Je crains que nous ne courrions le risque de produire un grand nombre de jeunes qui peuvent analyser brillamment un large éventail de questions mais à qui manque cette capacité extraordinaire de suivi, c'est-à-dire de créativité inspirée et spontanée, potentiel que la biologie nous a donné à tous, mais qui ne sera réalisé que si – et c'est un « si » de taille – nous avons pu « en faire à notre guise » pendant l'adolescence et que nous avons appris à mettre en pratique (notamment en tirant les leçons des erreurs que nous ferons inévitablement) des idées qui antérieurement appartenaient à quelqu'un d'autre et qui nous avaient été transmises par l'instruction.

La seconde conférence a eu lieu quelque deux mois après la publication par la revue *Time* d'un article important intitulé « What Makes Teens Tick » (Ce qui fait tourner les adolescents), qui expliquait comment une poussée d'hormones et toute une série de changements structurels dans le cerveau faisaient des adolescents un sujet à la fois passionnant et exaspérant. J'ai été très impressionné de voir combien parmi les quelque 600 enseignants dans mon auditoire avaient lu cet article. J'ai donc prolongé

ma présentation en me fondant sur un article publié dans un journal australien à la fin du mois d'avril.

Une alimentation de meilleure qualité et l'extirpation de bon nombre des maladies qui ralentissaient jadis le développement physique des enfants ont radicalement modifié l'équilibre entre la croissance physique et affective pendant les années de l'adolescence. En quelques mots, en deux ou trois générations seulement, le corps des adolescents a commencé à parvenir à maturité beaucoup plus rapidement que le cerveau, lequel continue de se développer au rythme plus lent dicté par nos origines en évolution. Selon Michael Carr-Gregg, cité dans l'article : « L'adolescence est aujourd'hui une période prolongée de vulnérabilité, qui commence beaucoup plus tôt et qui finit plus tard que jamais. L'âge moyen du début de la puberté est à présent 12 ou 13 ans, par comparaison avec 16 ans seulement il y a quelques décennies. Puisque la puberté survient plus tôt, elle n'est plus synchronisée avec le développement du cerveau, et les psychologues spécialisés dans l'adolescence se trouvent souvent face à une jeune femme, au développement physique achevé, qui porte des jeans moulants et un anneau dans son nombril pour afficher sa rébellion, mais qui a la capacité cognitive d'une fille de 13 ans. C'est une voiture de sport "gonflée" mais dont le conducteur n'a pas de permis. » Si cela paraît sexiste, on peut aussi songer au garçon qui mesure déjà six pieds, encore un peu maladroit mais déjà musclé, qui porte déjà la barbe à 16 ans mais qui est encore incapable de se discipliner ou de différer sa satisfaction.

« Pourquoi, demande Carr-Gregg, la puberté précoce rend-elle donc la vie plus difficile pour cette génération et l'expose-t-elle à des taux plus élevés de dépression et

d'anxiété? Entre l'enfance et l'adolescence se trouve un stade de développement que Sigmund Freud appelait la 'période de latence'. Pendant cette période de sexualité atténuée, qui commençait vers l'âge de sept ans et s'étendait jusqu'à l'adolescence, les garçons se désintéressaient des filles et vice versa, et chacun formait des attachements spéciaux avec des camarades du même sexe. C'est pendant cette période que les jeunes réunissaient leurs forces physiques et psychologiques pour explorer le monde, pour prendre confiance en eux en tant qu'apprenants et en société. Ils rassemblaient leurs forces pour aborder la puberté ».

« Nous nous trouvons à présent face à un court-circuit dans la période de latence, poursuit Carr-Gregg, que les jeunes utilisaient autrefois pour acquérir le sentiment de ce qu'ils étaient, et de leur place dans le monde. Aujourd'hui, certains jeunes ne font que passer par la période de latence avant que la pression exercée par leurs pairs, une machine de marketing incessante et leur propre physiologie ne se conjuguent pour les propulser dans le kaléidoscope de l'adolescence. Beaucoup sont psychologiquement inachevés. Résultat : des jeunes dont l'allure et le comportement ne sont plus de leur âge, et à qui on laisse entendre qu'ils sont plus évolués qu'ils ne le sont en réalité. Ils n'ont pas achevé l'œuvre vitale de la période de latence, et leurs habiletés de résolution de problèmes et de prise de décisions sont souvent moins bien développées.

Ce qui se produisait à Clunes, et ce que savaient beaucoup de professeurs qui avaient jadis le temps d'emmener les jeunes dans des expéditions prolongées et des voyages de camping en Angleterre, c'est qu'il est extrêmement important d'alimenter cette période de latence entre l'enfance et l'adolescence. D'une manière très simple, totalement hors du domaine légiféré de tout gouvernement, les enfants acquéraient

des aptitudes bien réelles en livrant les journaux, en travaillant au marché, en donnant un coup de main à la ferme ou au magasin, en faisant des courses pour des personnes âgées. Une croissance régulière pendant la période de latence est critique pour une vie équilibrée, c'est ici qu'il est tellement important de susciter la compréhension de l'interaction communautaire. Mais trop souvent, rien de tout ceci ne se produit. Le journal australien suggérait : « Si l'on ajoute le manque de temps des parents, l'absence de rituels et de traditions, l'anorexie spirituelle, les messages multimédias (sois sexy – mais conduis-toi bien), et les attentes plus exigeantes en matière d'acquisition de biens matériels, de résultats scolaires et d'orientation professionnelle, les adolescents de 2004 sont peut-être la génération la plus vulnérable que l'Australie a jamais vue. »

Cette explication a été accueillie avec un vif intérêt à Monterey. « Ceci explique exactement ce qui se passe aux États-Unis, déclarait un professeur éloquent et exaspéré, et l'école n'a absolument pas les moyens de réagir. Mais cela nous prouve encore une fois qu'à moins que l'école et la communauté ne travaillent ensemble – c'est-à-dire que l'administrateur du système scolaire doit cesser d'être arrogant et de prétendre que l'école peut tout faire, et accueillir les parents et les leaders communautaires pour leur lancer le défi de tenir leur promesse de donner de leur temps aux enfants, et non pas de leur argent – nous échouerons inévitablement. »

En écoutant ces professeurs américains et canadiens, je me rappelais une réunion durant laquelle j'avais pris la parole quelques mois plus tôt dans le comté anglais de Northumberland, dans la vaste campagne vallonnée au nord du mur d'Hadrien, jusqu'à la rive sud de la Tweed à Berwick. C'est une région riche en histoire, pleine

des souvenirs romanesques de Walter Scott, dont la côte rocheuse contemple l'antique île sainte de Lindisfarne, et dont les hauts plateaux montent jusqu'à la contrée spectaculaire de Kielder et aux vallées des Lowlands d'Écosse. Dans ce comté, il y a beaucoup de villages, quelques bourgades de marché et seulement de très rares grands centres urbains. En raison de l'éparpillement même de sa population, le Northumberland fut l'un des comtés qui optèrent, dans les années 1950, pour une scolarisation à trois vitesses, avec de petites écoles primaires locales jusqu'à 9 ans, des écoles intermédiaires un plus grandes pour les 9 à 13 ans et des écoles secondaires encore plus grandes pour les 13 à 18 ans. C'est le genre de scolarisation qui repose sur la durée de déplacement. Les moins de 9 ans fréquentaient en général l'école de leur propre village, à laquelle ils se rendaient à pied; beaucoup de 9 à 13 ans devaient prendre l'autobus pour un trajet relativement court jusqu'à l'une des 45 écoles intermédiaires du comté, tandis que presque tous les élèves de 13 à 18 ans devaient voyager en autobus beaucoup plus longtemps chaque jour, souvent 45 minutes à l'allée et encore au retour. En pratique, beaucoup d'enfants restaient relativement proche de leur communauté de domicile jusqu'à l'âge de 13 ans; ils avaient de la chance en cela, car dans une grande partie de l'Angleterre, les enfants fréquentant les écoles intermédiaires sont transférés à des écoles secondaires, et doivent entamer ces longs voyages quotidiens en autobus dès l'âge de 11 ans. Dans la grande majorité des 150 autorités locales d'éducation en Angleterre, le passage au secondaire intervient à 11 ans; le gouvernement central a d'ailleurs adopté cette démarcation « naturelle » à 11 ans depuis quelques années; les quatre stades clés du programme d'études national sont d'ailleurs adaptés à cette structure. Cependant, beaucoup de parents d'enfants qui fréquentent les écoles de Northumberland sont sensibles au fait qu'ils ont eu de la chance de trouver un système qui semble mieux correspondre aux besoins en matière

de développement des écoliers, tout en leur laissant le temps de vivre des expériences dans leurs quartiers.

L'âge de 11 ans n'a rien de magique au plan du développement, le fait qu'il représente l'âge de transition résulte plutôt d'un compromis historique. Vers la fin du XIX^e siècle, en l'absence d'écoles secondaires d'État, de très nombreuses écoles primaires de qualité avaient commencé à prolonger leur programme d'études pour accueillir les enfants jusqu'à 13 ans, et dans quelques cas encore plus loin. Ces « écoles intégrées » (très semblables aux écoles de la Finlande d'aujourd'hui, pays qui se classe en tête du palmarès de l'OCDE) ont remporté un tel succès qu'elles ont inquiété les « grammar schools » traditionnelles, qui conservaient leur programme d'études classiques strict. Les élèves trouvaient l'idée de « l'école intégrée » beaucoup plus appropriée pour leurs besoins, et les « grammar schools », très privilégiées par les classes moyennes, ont commencé à décliner. Toutefois, la riposte ne se fit pas attendre : avec la *Loi sur l'éducation* de 1902, les « grammar schools » et les écoles publiques nouvellement créées éliminèrent dans la pratique l'« école intégrée » (qui portait à l'époque le nom d'école primaire supérieure). En supposant que l'État finirait par offrir une instruction gratuite et universelle jusqu'à l'âge de 14 ans, les « public schools » indépendantes ont invité le gouvernement à fixer à 11 ans l'âge du transfert des élèves des écoles d'État, craignant que si l'âge de transfert était le même que celui des écoles indépendantes, les frontières sociales (que la société de la fin de l'époque victorienne était bien décidée à maintenir) seraient battues en brèche et que quelques élèves instruits dans des écoles primaires d'État chercheraient à être admis aux « public schools » de l'élite. L'année 1902 remonte loin, mais encore en 1944, année pendant laquelle une si grande part du paysage

éducatif anglais d'aujourd'hui a été formée, Winston Churchill était bien décidé à ne rien faire qui compromettrait la position précaire des « public schools »; il exigea de R.A. Butler, son ministre de l'Éducation, qu'il maintienne l'âge de transfert à 11 ans. Depuis plus de 100 ans, donc, la plupart des enfants d'Angleterre sont passés de la sécurité d'une petite école primaire à une école secondaire beaucoup plus grande, au moment même où ils se trouvent au milieu de la « période de latence » décrite par Freud, période dont les études modernes de neurobiologie ont démontré la très grande instabilité. Je finissais par moi aussi trouver très heureux les élèves du Northumberland et de quelque 24 autres autorités locales, qui avaient conservé une structure d'école intermédiaire.

C'est l'esprit plein de tous ces problèmes reliés à la signification du début de l'adolescence que j'arrivai à Gosforth en mars pour prendre la parole devant quelque 200 conseillers scolaires des écoles du Northumberland. J'ai bientôt décelé une profonde tension dans la salle, et j'ai remarqué qu'un mur invisible semblait séparer les surintendants des écoles des conseillers scolaires. J'ai rapidement été informé que le conseil scolaire avait récemment reçu un rapport d'inspection insatisfaisant; plusieurs surintendants de longue date avaient quitté leurs fonctions ou été congédiés, et une nouvelle équipe avait été nommée pour rationaliser le fonctionnement des services d'éducation. Bon nombre de conseillers scolaires supposaient que cela pourrait bien entraîner la fermeture des écoles intermédiaires et le renforcement des écoles secondaires. J'ai dû me rappeler l'histoire récente de l'éducation en Angleterre. Traditionnellement, celle-ci comporte un certain nombre de mécanismes destinés à en assurer l'équilibre. Pendant quelque 80 ans, le Parlement a légiféré en termes généraux, créant une structure appropriée pour l'éducation, l'administration étant

laissée aux collectivités locales. Les écoles, bien que financées par le gouvernement central, étaient théoriquement gérées par des conseillers nommés localement. Au fur et à mesure que l'équilibre des pouvoirs entre les autorités locales et le gouvernement central a évolué depuis 20 ans en faveur de ce dernier, les profanes dans le secteur de l'éducation (les conseillers scolaires par exemple) doivent lutter pour défendre les intérêts locaux contre « leurs surintendants » dont ils croient qu'ils sont devenus plutôt les agents d'un gouvernement national subventionnaire que les représentants des intérêts locaux. Les surintendants se retrouvent pris entre deux feux, devant lutter pour se conformer aux critères établis au plan national afin de mesurer l'« efficacité » de leur autorité, d'une part, et gérer d'autre part l'attachement passionné des administrateurs à l'importance de chaque école, quelle que soit sa taille, pour la vitalité de chaque communauté.

C'est une lutte qui a déjà eu lieu dans de nombreuses régions rurales de l'Angleterre depuis une vingtaine d'années, dans le Norfolk, le Lincolnshire, dans de vastes régions du Yorkshire, et aussi dans le Devon et en Cornouailles dans l'extrême sud-ouest. Avec les années, j'ai vu les bannières des riverains déterminés à « sauver nos écoles » être arborées, puis pâlir et partir au vent, pendant qu'une période prolongée de consultation locale aboutit à la vente de l'école locale, qui est souvent transformée en mignonnes résidences secondaires pour banquiers de la City. Tout comme de nombreux « vieux presbytères » dans bien des villages anglais témoignent de la perte d'influence de l'église anglicane il y a 20 ou 30 ans, l'apparition rapide de nombreuses « anciennes écoles » permet de mesurer à quel point l'éducation a récemment été extirpée des communautés locales.

Les conseillers scolaires du Northumberland n'étaient pas disposés à se rendre facilement. Beaucoup d'entre eux en sont venus à considérer les surintendants comme des adversaires plutôt que des collaborateurs. C'est là une situation qui n'est utile ni pour l'un ni pour l'autre camp et qui est catastrophique pour des enfants. Un administrateur d'expérience me déclarait, au sujet de la restructuration possible du système à trois niveaux : « C'est un système que l'autorité et ses commanditaires de Londres ont inventé pour réduire les dépenses, en obligeant un encore plus grand nombre de nos élèves à passer encore plus d'heures chaque jour dans des autobus et à perdre encore plus de leurs liens ténus avec la communauté locale. »

C'est effectivement là que se situe le problème, pour nos écoles, nos foyers et nos communautés, déclarai-je au groupe. C'est ainsi que le sens du mot « efficacité » a été perverti pour en faire une fin en soi, et non pas un moyen de parvenir à une fin plus importante. La notion de l'efficacité date de la Grèce antique. Mais les philosophes grecs employaient ce terme de manière bien différente que les promoteurs des marchés ouverts de la fin du XX^e siècle. Pour les Grecs, l'efficacité était un moyen de parvenir à la vertu individuelle et collective, et non pas une fin en soi, comme le monde moderne l'a réinventée. Les avantages de l'efficacité, supposaient les Grecs, devaient bénéficier à tous et non seulement à ceux qui réussissaient. L'efficacité visait à une issue beaucoup plus inclusive et démocratique. Edward Luttwak, l'auteur très influent de *Turbo Capitalism* et membre du Strategic Resources Institute aux États-Unis, écrivait en 2001 au sujet de l'efficacité : « Je crois que la quantité d'efficacité dans l'existence doit être limitée au strict minimum, parce que tout ce à quoi nous attachons un prix dans la vie ressortit plutôt à l'inefficacité : l'affection, la famille, l'attachement, la communauté, la culture, les vieilles habitudes et les vieilles

chaussures confortables ». C'est ce que comprenaient les conseillers scolaires qui mesuraient bien l'importance des communautés locales pour les enfants.

Il n'est donc pas étonnant que ma causerie sur les besoins des adolescents en matière de développement, qui pourraient être satisfaits en partie par une réponse communautaire et en partie par une réponse institutionnelle, n'ait guère rassuré les surintendants pour qui la conformité aux directives de Londres permettrait de débloquer des fonds dont la nécessité se faisait cruellement sentir, mais en revanche ait été accueillie avec enthousiasme par les conseillers scolaires qui comprenaient que l'apprentissage dépassait la scolarisation.

En rentrant chez moi ce soir là, j'étais plongé dans la confusion et la tristesse. Je me remémorais ce que m'avait dit un surintendant juste avant mon départ : « Ce n'est pas nous qu'il faut blâmer. Les responsables à Londres sont convaincus que les écoles peuvent tout faire. Ils pensent même que nous devrions le croire également. Dans un sens, c'est compréhensible. Le "mouvement pour l'efficacité des écoles" a remporté des succès remarquables depuis 10 à 12 ans dans l'amélioration des résultats faciles à mesurer. Comme les politiciens se plaisent à le répéter, les écoles font vraiment une différence. Mais vous avez raison de dire, comme beaucoup des conseillers scolaires le savent mais ne parviennent pas à le dire éloquemment : l'éducation dépasse vraiment la scolarisation ».

Ce soir là, je notai dans mon journal : « Si Huckleberry Finn avait raison, et que l'éducation, c'est ce qui reste quand on a oublié tout ce qu'on a appris à l'école, bon nombre de jeunes d'aujourd'hui vont se rappeler leur jeunesse et y voir un désert

éducatif. Si de plus en plus d'enfants du Northumberland et d'autres régions du pays doivent passer de plus en plus de temps dans des autobus et des classes, quelle perte extraordinaire d'occasions naturelles d'apprentissage, surtout dans une région du monde qui a joué un tel rôle dans l'histoire de la Grande-Bretagne depuis l'époque romaine ».

De retour à mon bureau le lendemain matin, j'apportais quelques dernières retouches à mon nouveau livre *Master and Apprentice: Reuniting Thinking with Doing*. Par hasard, je relisais le chapitre qui reprenait les origines de la *Loi sur l'éducation* de 1944 dont les conséquences se font encore sentir aujourd'hui. R.A. Butler, un homme épris de valeurs libérales et humanitaires sincères, luttait pour les incorporer dans un ministère qui conservait des attitudes assez négligentes quant aux besoins des enfants « ordinaires ». Butler était soutenu par les écrits d'un homme remarquable, Richard Livingstone, un érudit classique renommé, qui était alors principal du collège Corpus Christi à l'Université d'Oxford, dont il devait bientôt devenir recteur. Dans l'année sombre de 1940, Livingstone écrivit l'un des livres que je considère comme étant les plus merveilleux jamais écrits sur l'éducation, un mince volume portant le titre très simple de *The Future in Education*.

Je considère que tous les professeurs et les administrateurs devraient emporter ce livre en vacances. Il est tout aussi à propos en 2004 qu'il l'a été il y a 60 ans, lorsqu'il connut une large diffusion. En voici quelques échantillons : « Si l'école inculque aux enfants le désir de savoir et quelques idées sur la manière de l'acquérir et de l'utiliser, elle aura fait son travail. Trop d'enfants quittent l'école n'ayant plus le goût d'apprendre, et l'esprit encombré de grumeaux d'information non digérée. Le bon

professeur se distingue par le nombre de matières utiles qu'il s'abstient d'enseigner. » Ou celui-ci : « L'on oublie souvent que les élèves continueront de savoir lire après qu'ils auront quitté l'école, et que si une école ne peut enseigner aux enfants le désir de lire pour eux-mêmes, elle ne pourra leur apprendre rien d'autre d'utile. » Ou encore ceci : « Quelle chose extraordinaire et chaotique que l'enseignement secondaire! L'on tâche de caser une matière après l'autre dans cette valise déjà bourrée où ne devraient figurer que les articles nécessaires pour un voyage dans la vie, mais qui devient une véritable garde-robe de costumes convenant à toute situation! » Cet érudit classique, en apparence pilier de l'establishment, était en pratique un ardent défenseur du droit des gens ordinaires à parvenir aux niveaux les plus élevés du savoir. Livingstone croyait passionnément à la valeur de l'éducation pour transformer.

Comme Confucius longtemps avant lui, Livingstone affirmait que la véritable éducation est régie par « une loi d'action différée, selon laquelle les graines semées et longtemps oubliées ne germent que des années plus tard. Le fruit le plus précieux du travail d'un bon enseignant est sans doute celui qu'il ne verra jamais. » Cela ne concorde pas très bien avec les processus modernes d'évaluation statistique! Néanmoins, Livingston soutenait que le principal problème (et il étayait son argumentation en citant des auteurs classiques de Grèce et de Rome) est que « pour que notre éducation soit vraiment fructueuse, nous devons reconnaître un principe jusqu'ici presque entièrement ignoré, la nécessité de conjuguer la théorie et l'expérience. Il devrait y avoir une interaction continue entre les deux. » À l'appui de cet argument éloquent, Livingston citait une lettre écrite il y a bien longtemps par lord Chesterfield à son fils : « La connaissance du monde ne s'acquiert que dans le monde

et non dans un cabinet. Les livres seuls ne vous l'enseigneront jamais; mais ils vous suggéreront bien des choses qui auraient pu autrement vous échapper. » Voilà un sentiment bien équilibré.

Que suggérait donc celui qui devait bientôt devenir recteur de l'Université d'Oxford? Une instruction à temps plein pour tous les élèves jusqu'à 14 ans dans de petites écoles locales, suivie par deux ou trois ans consacrés en partie à l'emploi rémunéré et en partie à l'éducation (non pas professionnelle, mais portant sur des questions intellectuelles – philosophie, littérature et histoire), encore une fois pour tout le monde. Après cela, « une fois l'esprit éclairé par l'expérience », retour à l'éducation à temps plein, de nature académique ou professionnelle, pendant au moins deux ou trois ans. L'enseignement supérieur s'ensuivrait alors selon le cas.

L'argument de Livingstone était au fond celui-ci : « Sans la théorie, la pratique est inintelligible; sans la pratique, la théorie n'est pas encore comprise ». S'il subsistait un doute quelconque sur la sévérité de sa critique des structures formelles comme il les avait connues dans les années 30, il citait une illustration très claire du philosophe et mathématicien Alfred North Whitehead (qui écrivit les *Principia Mathematica* avec son ancien élève Bertrand Russell, ouvrage dont il a été écrit qu'il a contribué le plus à la logique depuis Aristote). Dans son *Essay on Education*, Whitehead dénonçait le danger de ce qu'il appelait « les idées inertes, c'est-à-dire les idées qui sont simplement reçues dans l'esprit sans être utilisées, mises à l'essai ou employées dans des combinaisons nouvelles. L'éducation faite avec les idées inertes est non seulement inutile, elle est par-dessus tout nuisible. Sauf pendant de rares périodes de bouillonnement intellectuel, l'éducation a dans le passé été radicalement infectée par

les idées inertes. C'est pourquoi des femmes peu instruites mais intelligentes, qui ont beaucoup vu du monde, sont l'élément le plus cultivé de la communauté vers la fin de leur vie. Elle ont été rescapées de l'horrible fardeau des idées inertes ».

Ces paroles écrites il y a plus de 60 ans, loin d'être démodées, sont étayées par les recherches actuelles en sciences biomédicales, en psychologie, en psychologie de l'évolution, en théorie de la complexité des systèmes, sans parler d'une bibliothèque entière de littérature pédagogique, qui renforcent encore et encore l'argument de Livingstone sur le danger de la scission entre la théorie et la pratique. Il y a neuf ans, j'ai énoncé les conséquences de ces recherches (ASCD, 1995) dans un article souvent réimprimé : « Un nouveau modèle d'apprentissage qui serait basé sur la notion biologique du sevrage, consistant à donner beaucoup d'aide et d'orientation aux très jeunes enfants, puis à réduire l'instruction progressivement au fur et à mesure que les élèves maîtrisent de plus en plus d'habiletés. Dans un tel modèle, à la fin de l'adolescence, les jeunes auraient déjà pris la responsabilité intégrale de l'orientation de leur propre apprentissage. L'âge de 18 ans devrait marquer, non pas le début de l'apprentissage indépendant, mais l'âge auquel les jeunes auront perfectionné cet art et sauront en faire preuve de manière responsable. La scolarisation formelle doit entamer un processus dynamique grâce auquel les élèves sont progressivement sevrés des professeurs et des institutions et acquièrent la confiance nécessaire pour gérer leur propre apprentissage. »

Pour parvenir à un tel modèle d'apprentissage, nous devons repenser le système scolaire tout entier et l'emploi qu'il fait des ressources, et essentiellement l'inverser dans tous les sens. L'apprentissage dans la petite enfance compte énormément. Nous

devons progressivement montrer aux plus jeunes enfants qu'une leçon, mettons sur l'histoire, peut aussi être une leçon sur la manière d'apprendre et de se rappeler. Au fur et à mesure que les enfants grandissent, ils commenceraient à être leur propre professeur. Plus un enfant serait grand et plus il deviendrait une ressource productive, utile pour la communauté. Pour cela, il faudrait créer des classes plus petites dans les premières années de l'éducation (en utilisant des styles d'apprentissage appropriés pour le niveau de développement des élèves), et offrir progressivement aux enfants une gamme sans cesse plus vaste de ressources et de situations d'apprentissage. L'apprentissage ne doit plus être confiné dans une institution, mais la communauté toute entière doit se charger d'en fournir des occasions. Ce ne sont pas seulement les enseignants qui peuvent enseigner, et ce ne sont pas seulement les élèves qui ont besoin d'apprendre, et ce n'est certainement pas seulement la salle de classe qui peut être un point d'accès majeur au savoir, à l'information et aux habiletés.

Notre compréhension nouvelle trouve un écho dans l'évolution radicale de la technologie. Cette révolution technologique pourrait modifier notre système d'éducation, notre travail et notre culture. D'ailleurs, cette révolution suscite une collision en perspective entre l'apprentissage et nos systèmes d'éducation traditionnels. L'essence du réseau numérique multimédia universel intégré à venir est la découverte, c'est-à-dire l'acquisition par l'esprit humain du pouvoir d'apprendre spontanément, indépendamment et collaborativement, sans coercition.

Un tel environnement d'apprentissage serait hautement compatible avec le fonctionnement naturel du cerveau, avec ce que nous savons des aspirations humaines, et en particulier avec le besoin qu'a l'adolescent de se sentir engagé et

valorisé. La crise actuelle de l'apprentissage tire son origine non pas tellement de l'échec de nos salles de classe, mais du fait que nos communautés n'ont pas su saisir l'imagination, l'engagement et la participation active des jeunes. De telles communautés seraient un monde meilleur et plus exaltant dans lequel vivre, travailler et apprendre se conjuguent; il s'agirait de recréer des communautés dynamiques et authentiquement autosuffisantes.

Parallèlement avec la relecture des épreuves de mon livre – dont l'à-propos du titre apparaîtra évident à tous les lecteurs de cet article – je donnais de nombreuses causeries et j'animais des programmes de formation pour les directeurs d'école à Birmingham, Peterborough et Manchester. Les surintendants de ces autorités locales s'inquiétaient avant tout de répondre à la demande urgente émise par le gouvernement central, qui réclamait des propositions détaillées montrant comment chaque autorité dépenserait l'argent que le gouvernement offrait pour rebâtir toutes les anciennes écoles secondaires. Plusieurs autorités s'étaient vues offrir la possibilité d'être parmi les toutes premières à recevoir des fonds. Pour les aider, comme je l'ai découvert à Manchester lorsque je prenais la parole devant une conférence spéciale sur la construction des écoles pour l'avenir, le ministère de l'Éducation à Londres offrait un choix de propositions entièrement préparées par ses propres architectes. Il s'agissait essentiellement d'une opération clé en main : vous donnez vos spécifications et quelqu'un d'autre met tout au point pour vous, jusqu'à ce qu'on vous mette la clé en main et que vous puissiez pénétrer dans votre école toute faite.

Cependant, jeter de l'argent sur un problème qui n'est pas correctement défini mène presque invariablement à la catastrophe. Or, l'éducation secondaire pour l'avenir n'a

certainement pas encore été définie, et ne sera jamais définie simplement au niveau de la disposition des immeubles. Donner trop à manger, trop vite à des personnes qui mangent à peine à leur faim depuis des années mène simplement à l'obésité, comme l'a démontré l'expérience aux États-Unis depuis plus de 30 ans. Tandis que l'Angleterre s'émeut de l'obésité physique chez ses jeunes, et semble d'ailleurs plus disposée à blâmer l'industrie alimentaire qu'à songer aux raisons qui font qu'un aussi grand nombre d'entre nous mènent des vies malsaines, il serait facile de faire une comparaison avec l'éducation. Toutes deux pourraient être tuées par l'obésité.

Les participants à la conférence étaient plongés dans la confusion. Ils craignaient d'ignorer l'offre d'argent, mais ils souhaitaient désespérément que leurs propositions soient conformes à leurs besoins réels. Comme le disait un surintendant : « La dernière chose qui devrait nous préoccuper en ce moment, c'est de répondre à une demande urgente du gouvernement nous sommant de choisir parmi une demi-douzaine de plans d'école. Nous savons que nous devons faire preuve d'une créativité beaucoup plus grande. Nous devons réunir nos arguments en faveur de la création de communautés intégrales, riches en occasions d'apprendre, plutôt que de concentrer toutes nos réflexions sur des édifices en verre, en béton et en acier qui remplaceraient des écoles ressemblant à des centres commerciaux, reflet d'un modèle suranné d'école secondaire inventé dans les années 1950 et 1960 et qui ne paraissait pas donner de bons résultats même à l'époque. »

Devant les participants à ces conférences, j'ai évoqué tout le contenu de cet article. J'ai parlé du principe de la subsidiarité, de la nécessité de sevrer les enfants de leur dépendance des professeurs pour l'instruction. J'ai évoqué beaucoup d'aspects de la

base neurologique de l'apprentissage humain, du rôle de l'État et de la communauté, et du besoin qu'ont les jeunes d'avoir le temps de se rendre compte d'eux-mêmes. Je les ai mis en garde contre l'idée que les grandes écoles sont nécessairement meilleures que les petites écoles, et je leur ai raconté le jour où j'avais prononcé une causerie devant le personnel de Winchester College, peut-être l'une des écoles académiques les plus exclusives au monde, qui n'a jamais eu plus de 750 élèves et où le rapport élèves-enseignant est inférieur à un pour dix.

Je leur ai rappelé également que nous courions le grave risque de sous-estimer ce que les enfants peuvent faire. Je leur ai raconté une récente conférence de 140 élèves de neuvième année dans un programme pour élèves doués, à laquelle j'avais été invité à donner une causerie sur le cerveau et l'apprentissage. Voyant bien que j'avais un public intelligent et enthousiaste, j'ai conservé les thèmes que j'aurais abordés devant un public adulte, en modifiant simplement un peu le langage technique. Les élèves semblaient fascinés et m'écoutaient avec la plus grande attention. Par la suite, deux professeurs sont venus me voir, avec un air inquiet. « Ne croyez-vous pas que cela a dû les dépasser? » me demande l'un d'eux. Je ne le croyais pas, mais en quittant la conférence, j'étais un peu troublé à l'idée que je ne savais plus évaluer un public. J'ai donc été ravi de recevoir un coup de fil de l'un des organisateurs une semaine plus tard. « Je dois vous dire, me dit-elle avec enthousiasme, que votre séance a remporté un score beaucoup plus élevé que toutes les autres dans les formulaires d'évaluation que les enfants ont remplis à la fin. C'est passionnant, car ils ont de toute évidence beaucoup apprécié votre communication, même si je dois admettre que plusieurs professeurs la trouvaient trop compliquée pour eux. »

Alors, à Manchester, Birmingham, Peterborough, Toronto et autres lieux, j'ai exhorté mes auditeurs à trouver moyen d'employer l'argent pour construire des campus distants de l'école, pour entamer des recherches sur la nature de l'apprentissage, et pour investir dans le développement des enseignants de qualité; il serait alors possible d'inverser les tendances actuelles en matière de dépenses, jusqu'au point où nous ne considérerions plus le secteur secondaire comme un simple parc immobilier, comme c'était le cas lorsque nous fréquentions l'école. J'ai appris plus tard que beaucoup de professeurs avaient téléchargé des détails du projet de Clunes sur le site Web de l'école australienne.

J'ai également lancé un défi à mon auditoire, leur demandant de se demander qui étaient les enseignants et qui les apprenants. J'ai raconté l'histoire d'une collègue à moi, qui avait été nommée directrice de la Bury Girl's Grammar School à la fin d'un trimestre d'automne, laissant sa classe de géographie de dernière année sans professeur pour les deux derniers trimestres qui devaient être suivis par leurs examens « A-levels ». Dans les semaines qui lui restaient avant de laisser ses 21 élèves sans surveillance, elle a divisé entre ce qui restait du programme d'études et leur a enseigné comment s'enseigner les uns aux autres. Plusieurs mois plus tard, lorsque les résultats parurent, ils étaient les meilleurs que l'école n'avait jamais remportés : chaque élève a reçu un A. Lorsqu'on lui demanda d'expliquer ce qui s'était passé, une élève déclara : « Ce n'a été que lorsque j'ai su que je devais enseigner que j'ai vraiment travaillé assez fort pour comprendre de quoi il s'agissait. » Une autre affirme : « Enseigner représente tant de travail, comme je le sais à présent à mes

dépens, que lorsque mes amies essayaient de m'enseigner quelque chose, j'étais beaucoup plus attentive que je ne l'avais jamais été face à un vrai professeur. » C'est ainsi qu'elles ont tous obtenu des notes de A.

Mais cette anecdote n'a pas fini de résonner. Cet été même, Janet est arrivée un peu en avance pour prendre la parole à la séance d'après-midi d'une conférence de directeurs d'école. Elle a écouté les 20 dernières minutes de la causerie de la conférencière précédente, qui venait d'être nommée conseillère de l'autorité locale. Cette jeune conseillère conclut son exposé en demandant à son public : « Quelle a été votre expérience d'apprentissage la plus frappante? » Après quelques moments de silence, Janet proposa la sienne : « Pour moi, cela s'est passé il y a environ 14 ans lorsque mon professeur de géographie a quitté mon école à Noël, me laissant avec mes 21 condisciples nous enseigner les uns aux autres pendant le reste du cours menant aux examens A-level. C'est alors que j'ai vraiment commencé à comprendre l'apprentissage. »

Il s'agit là d'une des anecdotes les plus extraordinaires que j'aie jamais entendues.

Qu'il me soit permis de tirer deux dernières pensées d'un été riche en souvenirs passionnants mais qui n'a pas – jusqu'ici – apaisé mes craintes à l'idée que l'Angleterre n'a toujours pas pris conscience de la réalité : même si les meilleures écoles sont très bonnes, elles ne suffiront jamais, seules, à équiper adéquatement les jeunes face à un avenir en changement et problématique.

Le professeur John West-Burnham, que je rencontre de temps à autre à des conférences, a prononcé un exposé passionnant à la conférence de l'association des directeurs d'école secondaire cette année. « L'on pourrait supposer, déclara-t-il, que le système scolaire parvient à un état optimal. Il est difficile d'envisager ce que nous pourrions faire d'autre pour accroître son efficacité et améliorer ses résultats. La performance est parvenue à un plateau. » Il nous faut, déclara-t-il : « Remettre en question l'hypothèse fondamentale de la nature de l'école. À bien des égards, l'école est un fossile vivant. » Ceci, concluait-il, a sapé la notion de l'éducation : « L'on en est venu à considérer l'éducation comme le résultat de la scolarisation, plutôt que comme un processus clé dont la scolarisation est une manifestation. »

« L'école, poursuivit-il, réduit les domaines clés de l'expérience humaine à des activités limitées dans le temps et disjointes. L'éducation, par contraste, cherche à intégrer. Elle permet une compréhension unifiée, et sait que la vie n'est pas cloisonnée. Le civisme n'est pas une matière; la compréhension morale et spirituelle ne peut être enseignée. Elle doit être apprise. »

Voilà une déclaration extraordinaire. Si suffisamment de gens pouvaient en tenir compte et en comprendre le sérieux, peut-être la marée pourrait-elle commencer à refluer. De vraiment bons professeurs n'ont pas besoin d'immeuble splendide pour retenir l'attention de leurs élèves. En revanche, un professeur qui possède seulement une modeste compétence ne réussira pas à instruire ses élèves, que ce soit dans un palais, ou dans un édifice menaçant ruine de l'époque victorienne. Tout ceci nous amène à la plus grande question : les adultes anglais sont-ils prêts à transmettre leur savoir aux jeunes? Il y a une douzaine d'années, j'ai participé à un petit projet dans le

cadre duquel des élèves de 15 et 16 ans ont été interrogés sur ce dont ils avaient vraiment besoin pour améliorer leur apprentissage. Leurs réponses étaient curieuses. « Ce dont nous avons le plus besoin, déclarèrent-ils, ce sont des contacts avec des adultes qui ne sont pas nos parents ni nos professeurs. Nous savons ce que pensent nos parents puisqu'ils nous le disent constamment; nous sommes un peu soupçonneux face aux professeurs, car ils nous disent ce dont on a décidé que je devrais l'apprendre. Nous voulons savoir ce que pensent les gens dans la vraie vie... parce que nous n'avons guère de contacts avec eux. »

Voilà donc le fond du problème. Si les citoyens *ordinaires* ne sont pas en eux-mêmes intéressants, sur qui les jeunes pourront-ils prendre modèle? Je conclus en revenant au commencement de cet article. La scolarisation n'est pas un problème en soi, mais simplement une manifestation d'un problème beaucoup plus profond de dysfonctionnement des communautés et de télescopage des familles. Dans un sens, c'est curieusement rassurant. Des communautés dysfonctionnelles, des familles qui vont mal, à notre manière, nous pouvons commencer à remédier à ces problèmes. Si chaque communauté, si par milliers les gens ordinaires commençaient à le faire, aucun gouvernement ne pourrait s'opposer à eux. En revanche, même avec une subvention du gouvernement qui pourrait même aller à 15 milliards, peu de choses changeront à moins que chacun d'entre nous, individuellement, dans nos familles, nos quartiers, nos groupes d'intérêts et nos communautés religieuses, nous fassions notre propre part.

RÉFÉRENCES

- Page
- 6 Allman, William F., *"The Stone Age Present: How Evolution Has Shaped Modern Life—From Sex, Violence, And Language To Emotions, Morals, And Communities"*, (New York: Touchstone, 1995).
- 7 MacMurray, J. M., *"The Personal World"*, (publié par Floris Books Edinburgh 1996)
- 7 Ridley, Matthew, *"Nature via Nurture"*, (Harper Collins, 2003).
- 8 Abbot A.J., *"Lieutenant Peter Puget, The Grain of the Brain"*, and Modern Society's Failure to Understand Adolescence", (voir le site Web de l'Initiative à www.21learn.org)
- 9 Time Magazine, 10 mai 2004, "What Makes Teens Tick"
- 9 Carr-Gregg, Michael, *"The Age"*, (Melbourne, 20 avril 2004).
- 13 Abbott, A.J., *" Master and Apprentice; Reuniting Thinking with Doing "*, (parution prévue au printemps 2005)
- 15 Lutwake, Edward, *"Turbo Capitalism"*, (2001)
- 16 Livingstone, Sir Richard, *"The Future In Education"*, (The Clarendon Press, Cambridge, 1941)
- 19 Abbott, A.J., *"To Be Intelligent"*, (ASCD, mars 1997)
- 25 West-Burnham, John, *"Leading to the Future – Making Sense of the Past"*, (SHA Headlines, juillet 2004)

21st Century Learning Initiative
<http://www.21learn.org>
mail@21learn.org