

Forum UNEVOC

Enseignement et formation techniques et professionnels en vue du développement durable: les défis de la mise en œuvre pratique



Alberto Arenas est professeur assistant au Collège d'Éducation de l'Université d'Arizona. Il a également enseigné à l'Université du Massachusetts (Amherst) et à l'Université de Californie, où il a obtenu un doctorat en éducation. Il est spécialisé dans l'interaction entre sociologie de l'éducation et éducation environnementale.

Résumé

Malgré l'intérêt croissant des institutions d'enseignement général qui réorientent leurs programmes d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP) pour y intégrer la notion de développement durable, les éducateurs se trouvent confrontés à de nombreux défis idéologiques, curriculaires, pédagogiques et financiers qui entravent gravement la réalisation de ces programmes. À partir de recherches menées sur des programmes d'apprentissage productif dans divers établissements publics d'enseignement secondaire d'Amérique latine et d'une

analyse de la littérature spécialisée, je présente certains des principaux problèmes auxquels se trouvent confrontées les écoles qui s'engagent dans la colossale gageure d'intégrer dans les programmes d'enseignement professionnel la théorie et la pratique du développement durable. Je décrirai le cas échéant les solutions auxquelles certaines écoles ont recouru pour surmonter les obstacles rencontrés. Si les observations présentées sont applicables à la plupart des programmes d'enseignement professionnel, elles se prêtent particulièrement aux établissements dotés de faibles ressources budgétaires et recourant à des technologies bon marché.



Les défis idéologiques

» Le développement durable s'efforce d'amplifier les objectifs économiques (p.ex. satisfaction des besoins fondamentaux, renforcement de l'égalité), les objectifs sociaux (p.ex. justice sociale, travail utile, responsabilité institutionnelle) et les objectifs environnementaux (p.ex. protection de la flore et de la faune, prévention de l'érosion). Si en surface il apparaît que les praticiens s'accordent sur chacun de ces objectifs et sur la manière de les atteindre, il règne en fait une grande confusion et un grand désaccord. Alors que pratiquement tout le monde considère le développement durable comme quelque chose de « bien », on ne s'entend guère sur sa signification dans la théorie ou dans la pratique¹.

C'est ainsi par exemple que l'on est en désaccord quant au rôle que les communautés locales devraient jouer dans la définition de leur propre développement, au rôle que les personnes ont à jouer vis-à-vis de la nature et vis-à-vis les unes des autres, et au rôle que le système économique devrait exercer dans les domaines politique, social et culturel. Les réponses à ces questions se basent sur des interprétations antagonistes du développement durable adoptées par des groupes et coalitions divers (y compris organisations gouvernementales, non commerciales et commerciales) dont chacun possède son propre registre d'intérêts et de valeurs morales et éthiques.

Les enseignants d'EFTP devraient discuter avec leurs élèves ces diverses interprétations



Un programme professionnel dans une école secondaire au nord de la Colombie, qui implique l'élevage de lapins

du développement durable. Même lorsqu'un groupe parvient à un accord apparent sur une définition acceptable du développement durable, il peut être extrêmement difficile de passer de la théorie à la pratique. Considérons par exemple les produits et services suivants auxquels pourraient aboutir des programmes d'EFTP: fonctionnement d'un établissement de vente au détail, exploitation d'un restaurant, gestion d'une station radio. À quoi faudrait-il veiller pour faire en sorte que chacun de ces programmes d'EFTP se conforme aux principes du développement durable?

Prenons le cas du magasin. Pour simplifier la discussion, supposons que les élèves sont bien traités, reçoivent une partie acceptable des bénéfices (pour autant qu'il y en ait) et participent à tous les aspects de la prestation offerte, y compris la prise de décisions. En d'autres termes, certains aspects essentiels de la durabilité sociale sont réalisés.

Mais d'autres questions apparaissent: y a-t-il une discussion poussée pour déterminer quelles marchandises vendre et pourquoi? Le magasin fournit-il les marchandises dont la localité a besoin? Quels articles satisfont de

réels besoins? Certains articles permettent une décision assez facile (par exemple vendre un jouet simple et solide au lieu d'un autre très cher et très sophistiqué qui se cassera dès la première utilisation), mais de nombreux autres présentent un certain flou. Le capitalisme, avec la liberté du marché, a résolu le problème en postulant que tant que des consommateurs demandent un produit, les commerçants devraient l'offrir sans considération des conséquences sociales ou environnementales que ce produit peut entraîner. Or, si les élèves veulent rester fidèles au développement durable, il semble évident qu'ils ne devraient pas suivre cette logique. Mais quels sont alors les critères faciles à suivre qu'ils devraient utiliser pour prendre les décisions?

Les questions de ce genre peuvent contribuer à susciter chez les élèves une prise de conscience sociale et environnementale, un point omis par la plupart des programmes traditionnels d'EFTP. Certaines des pratiques qu'évoquent ces questions sont plus faciles à mettre en œuvre que d'autres, et il ne serait pas surprenant de trouver des programmes d'EFTP associant des pratiques conformes aux principes de durabilité et d'autres qui ne le sont pas. Une telle association est inéluctable dans la vie moderne. Ce qui est important toutefois, c'est que les enseignants et les élèves, lorsqu'ils recourent à un compromis, en aient conscience et qu'ils décident si le compromis en question est acceptable².

les écoles d'enseignement professionnel technique secondaire à financement public offrent depuis l'automne 2004 un curriculum thématique interdisciplinaire qui englobe également les activités productives.

Deux défis sont manifestes: tout d'abord, le manque de formation des enseignants et de temps pour préparer les nouveaux curricula, ensuite les résistances que les parents sont susceptibles d'opposer à la restructuration du programme d'EFTP. Si les enseignants veulent vraiment intégrer enseignements généraux et professionnels, ce sont les enseignants des matières générales qui auront charge de présenter de nouvelles leçons s'insérant sans heurt dans l'activité productive. Cela est plus facile à dire qu'à faire. Non seulement l'élaboration des curricula exige une formation spécifique qui fait défaut à la majorité des

enseignants, mais encore ils sont pour la plupart d'entre eux si accablés de responsabilités qu'ils n'ont tout simplement pas le temps ou l'énergie nécessaires pour en assumer de nouvelles.

Certaines écoles ont trouvé un moyen de contourner ce dilemme en dispensant aux enseignants un développement professionnel en matière de conception de curricula et en demandant aux élèves d'assumer davantage de responsabilités, de telle sorte qu'ils consacrent plus de temps à l'apprentissage autonome pendant les horaires scolaires normaux, libérant ainsi les enseignants pour élaborer des curricula tant individuellement que collectivement. Faire en sorte que les jeunes persistent dans leur tâche sans être surveillés par des adultes n'est pas une mince prouesse et exige un changement pédagogique radical à l'école.

Défis curriculaires

» S'efforcer de concilier activités d'EFTP et cours académiques, c'est-à-dire enseignements généraux, paraît être pour de nombreuses écoles une grande préoccupation. En général, les deux types d'enseignement sont distincts et ne se recoupent pas. Cela est regrettable parce que dans l'apprentissage productif impliquant une activité concrète, il est important de contextualiser dans une situation de vie réelle les enseignements abstraits dispensés en classe. Les diverses matières théoriques peuvent converger autour de l'apprentissage productif selon des modalités permettant aux élèves d'appréhender les relations entre sciences naturelles, sciences sociales, mathématiques et sciences humaines. C'est dans cette optique une expérience intéressante qui est menée au Mexique: toutes

Un deuxième défi est le potentiel de résistance des parents à l'intégration des cursus généraux et professionnels. De nombreux parents pauvres, en particulier, croient qu'une formation strictement académique représente pour leurs enfants une clé pour sortir de la pauvreté. Ils s'opposent aux changements des curricula qu'ils estiment préjudiciables aux perspectives économiques futures de leurs enfants. Comme me le disait un enseignant:

«Je ne pense pas qu'il serait prudent de centrer notre curriculum autour des entreprises scolaires [où les élèves vendent un produit à d'autres personnes que les élèves eux-mêmes], parce qu'on pourrait y voir une "profes-

sionnalisation" de l'école que de nombreux parents ne verraient pas d'un bon œil. Nous avons pu nous assurer le soutien des parents [pour d'autres activités à l'école] en partie parce que nous faisons preuve de rigueur académique et que les parents espèrent que cela se traduira par de meilleurs emplois à l'avenir. Si nous devenions plus professionnels, certains pourraient y voir un pas dans la mauvaise direction.»

Certaines écoles, notamment celles qui entretiennent d'excellents rapports avec la communauté, on pu convaincre les parents que les aménagements des curricula qui intègrent enseignements généraux et profession-

nels sont bénéfiques pour les élèves, pour l'école et pour la communauté. D'autres écoles en revanche ont décidé qu'essayer d'intégrer les filières générales et professionnelles est trop coûteux, qu'il s'agisse de la formation des enseignants ou du temps et des efforts nécessaires pour s'assurer le soutien des parents. Certaines de ces écoles peuvent choisir de consolider d'abord le programme d'enseignement professionnel dans un cadre de développement durable (ce qui peut prendre plusieurs années) et n'essayer qu'ensuite d'intégrer les activités productives et certaines matières générales, mais pas forcément toutes.

Défis pédagogiques

» Il est important d'avoir des enseignants compétents et érudits pour réorganiser avec succès les activités d'apprentissage productif en fonction des principes du développement durable. Malheureusement, la vaste majorité des enseignants reçoivent une formation traditionnelle qui ne leur inculque que rarement comment utiliser l'EFTP à l'appui de la justice sociale et de la protection de l'environnement. S'engager dans un programme requérant de la part des enseignants connaissances et compétences qu'ils ne possèdent pas peut constituer une expérience paralysante et frustrante. Assez souvent, les enseignants devraient concéder leur ignorance d'un sujet donné et demander une formation complémentaire ou une aide de la part d'autres enseignants ou membres de la communauté. Comme le disait un enseignant de technique de construction utilisateur de matériaux utilisant efficacement l'énergie: «Par-

fois je me sens mal dans ma peau parce que je n'ai pas toutes les réponses. L'une des leçons que j'ai eu le plus de mal à apprendre, c'est de dire "je ne sais pas" et de me rendre compte que c'est bien comme ça.»

Il est tout aussi important de mettre en place des activités de nature participative, c'est-à-dire dans lesquelles filles et garçons s'engagent dans différents aspects du processus de production de manière non hiérarchique et non autoritaire³. Ceci permet aux élèves de devenir co-auteurs du processus d'apprentissage et d'assumer des fonctions de chef de file favorisant responsabilité et indépendance. Pour aider les nouveaux enseignants à s'adapter à la nouvelle pédagogie, certaines écoles ont organisé pour eux un système de «mentorat» (ils sont associés à des enseignants vétérans) de même que des réunions semestrielles où les enseignants peuvent faire partager leurs expériences tant positives que négatives et recevoir des commentaires. Mas

assez souvent, la principale barrière est édictée par les enseignants vétérans qui enseignent depuis de nombreuses années et qui sont trop engoncés dans leurs ornières pour saluer le changement.

Pour leur développement professionnel, les enseignants peuvent bénéficier de cours offerts dans des collèges techniques post-secondaires, dont certains associent la production au développement durable. En ce qui concerne les entreprises scolaires, ces cours inculquent aux enseignants de matières professionnelles des compétences entrepreneuriales d'une importance capitale pour assurer la durabilité financière du programme. D'autres ressources importantes sont les organisations non gouvernementales qui se consacrent aux questions sociales et environnementales: elles dispensent aux enseignants des formations gratuites ou peu coûteuses sur la manière de restructurer leurs activités et leurs stratégies pédagogiques.

Défis financiers

» Les programmes d'EFTP ont tendance à être chers à mettre en œuvre, et les écoles démunies souffrent de façon disproportionnée du manque de ressources financières. Ce problème n'affecte pas seulement les programmes alternatifs d'EFTP, mais d'une façon générale les programmes d'enseignement professionnel. De nombreuses écoles ont trouvé des moyens novateurs pour résoudre ce problème. Dans un établissement qui ne pouvait se permettre d'agrandir son terrain pour mettre en place un projet de culture hydroponique, le toit de l'un des bâtiments de l'école a été renforcé pour y implanter ce projet.

C'est un problème différent que posent les entreprises scolaires. L'un des objectifs de cette formule est d'inculquer aux élèves des compétences entrepreneuriales qu'ils pourront utiliser une fois leur diplôme obtenu. Dans de nombreuses écoles pauvres, l'entreprise doit gagner suffisamment d'argent pour couvrir ses coûts de production, afin de pouvoir assurer son maintien et démontrer la viabilité économique d'un projet mené par les élèves. Les enseignants peuvent donc être soumis à des pressions pour que les entreprises soient plus rentables et plus efficaces, ce qui parfois va à l'encontre de la mission éducative de ces entreprises. Dans une école où le personnel discutait de cette question, les en-

seignants exprimaient des avis divers. L'un d'entre eux:

«Nous voulons que nos élèves apprennent. Si cela implique qu'il faille plus longtemps pour produire quelque chose ou même qu'on ne réalise pas de bénéfice, eh bien d'accord. Mais nous ne pouvons sacrifier au bénéfice de l'efficacité l'apprentissage vécu.»

Un autre enseignant avait un point de vue différent:

«Je suis d'accord pour dire que couvrir les coûts ou même réaliser un bénéfice ne devrait pas être notre préoccupation majeure, mais

dans la durée il faut que nos entreprises scolaires ressemblent à de véritables entreprises, de telle sorte que les élèves constatent à quoi ressemble un emploi réel, ou même mieux, à quoi il devrait ressembler.»

Les entreprises scolaires et les formules analogues qui s'attachent à inculquer des compétences commerciales aux élèves finissent par avoir du mal à se positionner entre objectifs éducatifs et souci d'efficacité. Une stratégie utilement mise en œuvre par certaines écoles consiste à donner aux élèves d'importantes responsabilités et une grande autonomie pour la gestion des finances de l'EFTP. En donnant aux élèves mission de se charger de la comptabilité, on les contraint à se poser des questions telles que: où va l'argent? Que peut-on faire pour minimiser les dépenses sans sacrifier la qualité du produit ou la responsabilité sociale et environnementale? Comment obtenir des ressources supplémentaires? En répondant à ces questions, les élèves apprennent à faire preuve de davantage de maturité et de responsabilité dans leurs décisions fiscales.

Il convient de formuler une observation sur la décentralisation éducative et la manière dont elle affecte les finances des établissements. Nombre de pays ont adopté des formes de décentralisation en vertu desquelles les autorités locales ont pouvoir financier pour de nombreuses dépenses éducatives – une exception notable étant celle des salaires des personnels

enseignants et autres. Certaines des dépenses comprennent la maintenance immobilière, le recrutement de personnel au-delà d'un certain niveau de base, et l'amélioration physique ou l'extension du terrain de l'école. Dans les régions où la corruption est faible et les contrôles financiers poussés, la décentralisation financière peut être bénéfique parce que les besoins des écoles tendent à être rapidement satisfaits.

Dans les régions contrôlées par des régimes très autoritaires ou par quelques familles traditionnelles, par contre, un tel dispositif peut échouer parce que si une école adopte un modèle pédagogique qui va à l'encontre des intérêts des élites locales, elle peut se retrouver victime des préjugés des politiciens locaux. Dans une ville du Nord de la Colombie, les politiciens locaux se sont opposés à la proposition pédagogique d'une école secondaire locale qui prévoyait des programmes novateurs comme un programme d'enseignement professionnel basé sur l'agriculture organique, la participation active des citoyens et l'éducation sexuelle. Pour saboter les progrès de l'école, la municipalité a gelé les fonds destinés au programme d'enseignement professionnel et à d'autres activités de l'école. Les dirigeants de l'école ont tenté en vain des actions formelles auprès des tribunaux, et se sont trouvés réduits à espérer l'élection d'un nouveau gouvernement local qui soit plus ouvert au projet éducatif de l'école.



UNEVOC

CENTRE INTERNATIONAL
pour l'enseignement
et la formation techniques
et professionnels

Le Forum UNEVOC est un supplément au Bulletin UNESCO-UNEVOC et publié plusieurs fois par an en anglais, arabe, français, espagnol et portugais:

- >> en version imprimée;
- >> en version numérique dans Adobe Acrobat (format PDF);
- >> sur le site à www.unevoc.unesco.org/bulletin.

Pour les adresses des éditeurs des versions arabe et portugaise, voir page 8 du Bulletin No. 10.

Il peut être téléchargé, réimprimé et distribué gratuitement, sous forme intégrale ou partielle, sous réserve de mention de la source.

Éditeur: Le Centre international pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels (Centre international UNESCO-UNEVOC).

Rédactrice: Gertrud Auf der Mauer

Rédactrice adjointe: Natalia Matveeva

Traduction: Max Guggenheim

Les appellations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

L'auteur est responsable du choix et de la présentation des faits figurant dans UNEVOC Forum ainsi que des opinions qui y sont exprimées, lesquelles ne sont pas nécessairement celles de l'UNESCO et n'engagent pas l'Organisation.

Réflexions finales

>> Les défis évoqués ici sont loin d'être les seuls qu'un programme d'EFTP pourra rencontrer. Il y en a d'autres encore: comment intégrer efficacement les actifs de la communauté pour qu'ils fassent partie intégrante du programme, comment gagner le soutien des administrateurs et des enseignants et leur faire comprendre l'importance du développement durable et de son potentiel pour transformer le curriculum de l'enseignement général, et comment suivre le devenir des participants au programme à leur propre poste de travail, information extrêmement utile pour améliorer en permanence le programme d'EFTP⁴.

Un dernier défi auquel les programmes d'EFTP se trouvent confrontés est de se concentrer sur des produits et services qui aient pour thème central la durabilité sociale et environnementale. Du point de vue social, il est important de retenir des activités économiques qui soutiennent l'intégrité du système social, par exem-

ple rénovation de lieux historiques, aide à la rénovation des logements de familles pauvres et âgées, accueil des enfants d'âge préscolaire de familles indigentes, et toute une panoplie d'autres projets professionnels s'efforçant de renforcer le bien-être de la communauté.

Du point de vue environnemental, les programmes d'EFTP pourraient se consacrer à des produits ménageant l'environnement, par exemple piles photovoltaïques, matériaux de construction utilisant efficacement l'énergie, plomberie économisant l'eau. Il ne s'agit là que de quelques exemples de projets qui, s'ils sont menés de manière consciencieuse et dans le souci de transmettre des compétences centrées autour de la communauté, peuvent aider les programmes d'EFTP à prendre la décision capitale de ne pas continuer à faire partie du problème, mais de se mettre à faire partie de la solution en abandonnant les pratiques socialement et environnementalement néfastes.

Notes

¹ W. M. Adams, **Green Development: Environment and Sustainability in the Third World** (Londres: Routledge, 1990).

² A. Arenas, «School-Based Enterprises and Environmental Sustainability», **Journal of Vocational Education Research** 28, n° 2 (2003), 107-124.

³ Pour un bon exemple de ce qu'on a appelé une «pédagogie critique du travail», voir R. D. Lakes, éd., **Critical Education for Work: Multidisciplinary Approaches** (Norwood, NJ: Ablex, 1994).

⁴ Pour d'autres défis, voir D. Diplo, «An Ethic of Sustainability for Work Education», **Journal of Vocational Education Research** 23, n° 4 (1998), 325-338.