

ANNEXE XV

Rapports des ateliers

Atelier 1 : "L'éducation à la citoyenneté : apprendre à l'école et dans la société"

L'atelier 1 a été consacré à **l'éducation à la citoyenneté**. M. Sveinn Einarsson, président de la Commission nationale islandaise pour l'UNESCO, en a été le modérateur et les cinq participants étaient :

- S.E. Mme Mariana Almwyn, ministre de l'éducation du Chili ;
- S.E. Mme Margrethe Vestager, ministre de l'éducation du Danemark ;
- M. Benali Benzaghoul, recteur de l'Université des sciences et de la technologie "Houari Boumediene", Alger, Algérie ;
- M. Samuel Lee, directeur du Centre Asie-Pacifique d'éducation pour la compréhension internationale (République de Corée) ;
- M. Cliff Olivier, coordonnateur d'IBIS, Pretoria (Afrique du Sud).

Ce sujet, particulièrement mobilisateur, est actuellement au centre des débats dans toutes les régions et tous les pays du monde. Participent à ces débats non seulement des experts et des spécialistes de terrain mais aussi des personnalités politiques et des décideurs. Ainsi, l'éducation à la citoyenneté a été le thème principal de la Conférence des ministres européens de l'éducation tenue à Cracovie, en octobre 2000.

Il n'y a pas que les responsables politiques et les décideurs de haut niveau qui s'intéressent à l'éducation à la citoyenneté ; il y a aussi des personnes de divers milieux : l'entreprise, l'Eglise, les médias, la politique et la société civile. Le monde de l'éducation est en effet porteur de grandes **espérances** en matière d'apprentissage de la citoyenneté. Certains participants à l'atelier ont souligné le rôle de l'éducation à la citoyenneté dans la cohésion sociale et dans la création d'un climat de confiance, en particulier dans les zones de conflits. D'autres ont estimé que cette forme d'éducation était un instrument essentiel pour apprendre aux citoyens à vivre dans un Etat de droit. Certains participants ont pensé que l'éducation à la citoyenneté devait contribuer à la gouvernance démocratique et d'autres ont mis l'accent sur la nécessité de préparer les étudiants à occuper un emploi et à participer à la vie sociale. Enfin, de l'avis général, la citoyenneté a été considérée comme un facteur important de développement durable.

Ces grandes espérances pourraient soumettre l'école à des pressions excessives. C'est pourquoi certains participants ont préconisé des approches plus pragmatiques et réalistes que celle qui consiste à attendre de l'éducation à la citoyenneté qu'elle puisse, seule, résoudre les problèmes de la société. Comme l'a dit un des participants, il faut éviter que l'éducation à la citoyenneté ne devienne une "illusion sémantique" de la même façon que l'éducation morale a toujours été considérée comme la solution à tous les problèmes sociaux. Un autre participant a mis en garde contre le danger d'une interprétation restreinte de l'éducation à la citoyenneté qui s'apparenterait à une forme d'endoctrinement politique ou idéologique souvent imposé aux systèmes scolaires comme une solution toute faite.

Au-delà de ces controverses, dilemmes et questions ouvertes, le fait est que l'éducation à la citoyenneté fait partie de la vie quotidienne dans tous les pays et toutes les régions du monde. Cette situation résulte parfois de choix politiques bien précis ou de politiques de l'éducation explicites, ou parfois aussi d'initiatives prises par les enseignants et les parents qui voient dans cette discipline un espace pédagogique propice à l'innovation et à la créativité.

Dans ce contexte, la plupart des communications ont porté sur quatre thèmes. Premièrement, les relations entre l'éducation à la citoyenneté et l'apprentissage de la coexistence ; deuxièmement, comment appliquer l'éducation à la citoyenneté à toute une série de situations économiques et sociales ; troisièmement, l'éducation à la citoyenneté considérée comme un défi pour la communauté éducative ; et quatrièmement, l'éducation à la citoyenneté planétaire. Ces quatre thèmes résument les principales orientations des débats.

Message numéro 1 : L'éducation à la citoyenneté est un des meilleurs moyens d'apprendre à vivre ensemble

Il importe de souligner que, dans ce contexte, "ensemble" ne renvoie pas uniquement aux individus mais aussi aux institutions, aux communautés et aux nations qui doivent coopérer et créer des partenariats. A cet égard, certains participants ont estimé qu'apprendre à vivre ensemble était un projet de société auquel concouraient différents types d'éducation, en particulier l'éducation à la paix, aux droits de l'homme, à la citoyenneté et aux valeurs. Il y a là un changement d'orientation qui passe par l'abandon de l'apprentissage par transmission du savoir au profit d'une perspective sociale de l'apprentissage et d'une approche axée sur l'élève, ainsi que l'introduction de nouvelles formes d'apprentissage en milieu scolaire. Comme le montrent diverses initiatives nationales, ces nouvelles modalités incluent l'apprentissage en situation, l'apprentissage actif, en coopération et, en particulier, l'apprentissage expérimental. Toutefois, les relations entre éducation à la citoyenneté et apprentissage de la coexistence restent à définir, du moins pour certains participants. Comme l'un d'entre eux l'a souligné, apprendre à vivre ensemble est un objectif plus clair et plus réalisable pour toutes les sociétés que l'éducation à la citoyenneté dont le contenu doit être défini selon le principe de la "géométrie variable".

Ceci nous amène au message numéro deux, à savoir **comment enseigner l'éducation à la citoyenneté dans des situations différentes**. De l'avis général, l'éducation à la citoyenneté est un apprentissage qui s'effectue tout au long de la vie, en toutes circonstances et dans tous les domaines de l'activité humaine. Comme l'a souligné le Ministre danois de l'éducation dans le document d'information qu'il a rédigé, apprendre la citoyenneté fait appel à la fois à un apprentissage organisé (formel et non formel) et aux possibilités qu'offre la vie quotidienne (apprentissage informel ou fortuit).

A l'intérieur de ce système d'apprentissage tout au long de la vie, l'école est un facteur essentiel d'éducation à la citoyenneté. Afin d'améliorer l'efficacité de cette forme d'éducation, les participants ont souligné que le système scolaire devrait :

- encourager la participation des élèves aux décisions internes des établissements et aux associations d'élèves ;
- créer un état d'esprit institutionnel qui encourage le dialogue, la coopération et les relations démocratiques ;
- instaurer une coopération avec les familles, les communautés et l'environnement social ;
- promouvoir une approche scolaire globale de l'éducation à la citoyenneté.

L'éducation à la citoyenneté figure dans les programmes scolaires de tous les pays représentés à l'atelier. Le plus souvent, si l'on en juge d'après les rapports nationaux établis pour la Conférence internationale de l'éducation, cette discipline est traitée à part dans les programmes officiels. Parfois aussi, on encourage les programmes intégrés ou les thèmes interdisciplinaires. Outre les dispositions prévues dans les programmes officiels, les participants ont mis l'accent sur les nombreuses expériences conduites dans le cadre d'activités extrascolaires, notamment les visites d'internats, les projets pilotes ou les activités non obligatoires. Enfin, l'importance du "programme caché" a été soulignée, à savoir les rencontres naturelles et spontanées qui se produisent dans la vie quotidienne de l'école et qui ont souvent un impact plus important que le programme officiel.

Message numéro trois : L'éducation à la citoyenneté crée de nouveaux défis pour la communauté éducative

Dans certains cas, l'éducation à la citoyenneté est au coeur des réformes et des innovations apportées aux systèmes éducatifs. Même si elle peut ne pas faire l'objet d'une évaluation officielle et d'une sélection pour l'université, elle donne l'occasion d'appliquer d'autres approches, de réaliser des projets pilotes et de créer des partenariats institutionnels. Le plus souvent, cette nouvelle approche pédagogique ne peut pas s'intégrer à ce qu'on appelle "les matières traditionnelles". Comme l'a indiqué l'un des participants, l'éducation à la citoyenneté n'est pas le monopole d'une génération, d'une institution ou d'une culture ; elle doit s'élaborer et s'améliorer en permanence. Autrement dit, elle est à la fois une chance et un défi pour l'éducation. Dans cette perspective, les participants ont mentionné un certain nombre d'objectifs spécifiques à atteindre :

- des attributions nouvelles doivent être confiées aux enseignants. Au lieu de représenter la source unique du savoir, ils doivent devenir des modérateurs, des accompagnateurs et des conseillers ;
- l'éducation à la citoyenneté ne doit donc pas se limiter soit à une transmission didactique du savoir, soit à une activité d'enseignement proprement dite. C'est la participation de l'apprenant et la pratique directe de la citoyenneté dans divers contextes éducatifs qui comptent par-dessus tout ;
- comme l'ont montré certaines études de cas présentées au cours de l'atelier, l'éducation à la citoyenneté fait intervenir des partenariats institutionnels, les plus courants étant ceux qui associent l'école et la famille, l'école et la communauté ou l'entreprise. Une telle démarche implique une convergence des valeurs et des messages éducatifs de l'école en direction de la société dans son ensemble et en particulier des médias ;
- il convient de définir le rôle des TIC et de l'Internet dans l'éducation à la citoyenneté. Ainsi, il faut se demander comment y avoir recours de façon constructive et critique, comment les rendre accessibles et comment créer des réseaux de citoyens.

Message numéro quatre : L'éducation à la citoyenneté planétaire est un moyen de relever les défis de la mondialisation

Bien qu'elle ne soit pas encore précisément définie, elle se caractérise généralement par une prise de conscience globale, et par des valeurs et des projets communs. Comme un certain nombre de participants l'ont souligné, la citoyenneté planétaire dépasse la perspective étroite de l'appartenance nationale. Elle suppose une responsabilité commune et un sentiment d'appartenance à la même entité mondiale, ce qui est en fait l'essence même de l'apprentissage de la coexistence.

Monsieur le Président, Excellences, Mesdames et Messieurs,

Ces messages constituent l'essentiel des débats qui ont eu lieu au cours de l'atelier 1. Nous devrions maintenant nous demander : "Comment faire le meilleur usage possible de ces messages ? Ou, en d'autres termes, comment leur trouver une application autre que leur simple inclusion dans un rapport présenté en séance plénière à la CIE ?".

Sans prétendre avoir retenu toutes les possibilités, nous pensons qu'il faudrait envisager ce qui suit :

1. Certes, il faudrait tout d'abord inclure une partie de nos conclusions dans le rapport final de la CIE, ce qui permettrait de les porter à la connaissance d'un public international élargi, en particulier au sein de l'UNESCO et parmi ses partenaires.
2. Deuxièmement, il serait possible de prendre en compte ces recommandations dans le prochain programme à moyen terme de l'UNESCO. En vérité, comme nous l'avons observé au cours de l'atelier, l'éducation à la citoyenneté est un aspect important des politiques éducatives des pays membres qui laisse entrevoir des perspectives prometteuses. Pour ne pas décevoir les espoirs ainsi suscités, l'UNESCO doit la considérer comme une priorité de son action dans le domaine de l'éducation et lui consacrer les ressources appropriées.
3. Troisièmement, en sa qualité d'institution spécialisée, le Bureau international d'éducation pourrait effectivement mettre en pratique certaines de nos conclusions. Ces dernières années, le BIE a porté son attention sur les contenus éducatifs et sur l'apprentissage de la coexistence. Il pourrait ajouter à ses activités fort utiles une dimension tout aussi importante, à savoir l'éducation à la citoyenneté planétaire.
4. Quatrièmement, nos conclusions pourraient être mises en pratique dans des projets réalisés à l'échelon national, régional ou international. Il devrait s'agir d'activités qui prennent en compte des contextes spécifiques et qui ne perdent pas de vue le principe de la "géométrie variable". Enfin, l'éducation à la citoyenneté est enseignée dans un environnement culturel et social concret où les priorités et les contraintes peuvent être différentes.
5. Cinquièmement, nos conclusions pourraient intéresser tout particulièrement les professionnels de terrain dans leur travail quotidien au service de l'éducation à la citoyenneté.

Je vous remercie de votre attention.

Atelier 2 : "Exclusion et violence : l'éducation au service de la cohésion sociale"

Modérateur :

M. Jean-Pierre GONTARD (Institut universitaire d'études du développement, Genève).

Participants :

S.E. M. Pierre NZILA, ministre de l'éducation de la République du Congo

S.E. M. Antanas MOCKUS, maire de Bogota, Colombie

S.E. Mme Isabel COUSO TAPIA, secrétaire générale au Ministère de l'éducation de l'Espagne

M. Ivan IVIC, professeur à la Faculté de philosophie de Belgrade, Yougoslavie
Mme Pari ZARRABI, sociologue, Genève, Suisse.

Cet atelier a été consacré à la question des liens entre l'éducation formelle, les mécanismes de l'exclusion et les caractéristiques de la violence associée à la rupture de la cohésion sociale. Les débats ont porté plus particulièrement sur les trois questions suivantes :

1. Quelles sont les conséquences pour l'éducation de la violence au sein de la société ?
2. Quels sont les liens entre l'éducation formelle et les mécanismes plus vastes de l'exclusion sociale ?
3. Comment l'éducation peut-elle contribuer à renforcer ou à reconstruire la cohésion sociale ?

Les principaux points suivants ont été dégagés au cours des débats :

1. Nécessité de préciser les définitions et les concepts

Les points de vue exprimés au cours de l'atelier ont porté sur la relation entre éducation et violence à deux niveaux :

1. l'école et la prévention de la violence chez les jeunes, et la nécessaire distinction entre la violence à l'école et la violence institutionnelle de nature plus diverse ;
2. les conséquences des conflits armés et de la guerre civile sur les systèmes éducatifs, et les perspectives et limites du rôle de l'école dans le rétablissement de la cohésion sociale dans les situations postconflituelles.

Le thème de l'exclusion, développé sous l'angle de la pauvreté, de l'inégalité ou du non-respect des droits sociaux et politiques fondamentaux, a été le fil directeur des débats sur la violence à ces deux niveaux. S'il est certain que ces derniers se recoupent, il est pourtant ressorti des débats qu'il fallait les dissocier et définir précisément les caractéristiques de la violence.

2. Nécessité de considérer l'école dans un contexte plus large

Il a été rappelé qu'il fallait prendre en considération les liens entre l'éducation formelle, et en particulier l'école, et les différentes formes d'exclusion induites par des facteurs sociaux, économiques, politiques et historiques plus vastes. Toute discussion sur les relations entre éducation et violence et sur le rôle que l'éducation formelle peut jouer pour contribuer à renforcer et rétablir la cohésion sociale doit donc prendre en compte ces faits de société plus généraux. Par ailleurs, il a été souligné que parfois, l'école reproduit, voire accentue, certaines formes de discrimination, d'inégalité et d'exclusion fondées sur le sexe, la situation socio-économique, ou l'identité ethnique, culturelle ou politique.

3. Conditions à remplir pour que l'éducation soit au service de la cohésion sociale

Défendre les droits fondamentaux

Eduquer pour apprendre à "vivre ensemble" suppose que la vie, la santé et la dignité humaine soient protégées pour que soit par là même garanti le droit fondamental à l'éducation des pauvres, des jeunes filles et des femmes, des minorités, des réfugiés et des populations civiles dans les zones déchirées par la guerre. La fracture sociale et l'exclusion sont avant tout le résultat du non-respect

du droit à l'éducation d'un grand nombre d'enfants et de jeunes vivant principalement, mais pas exclusivement, dans les régions les plus pauvres du Sud.

Assurer la justice

Comment apprend-on à "vivre ensemble" au lendemain de conflits sanglants dans des sociétés divisées ? La notion de "coexistence" après une guerre civile et après des violences extrêmes au sein de sociétés divisées pose un problème particulièrement complexe. De nombreux participants ont estimé que la cohésion sociale supposait au préalable l'existence de la paix, et que la paix devait être fondée sur la justice. Or, la vérité et la réconciliation constituent un angle sous lequel aborder la justice. L'éducation apporte donc à l'évidence une dimension complémentaire à cette approche.

4. Limites des initiatives dans le domaine de l'éducation

Bien que l'école puisse être un instrument important de la reconstruction sociale après des périodes de conflit interne et d'affaiblissement, voire d'effondrement, des structures de l'Etat, il importe d'être bien conscient de ses limites dans le processus de réconciliation et dans la reconstruction de la cohésion sociale pour un certain nombre de raisons.

L'importance relative de l'école dans la socialisation civique et politique

Ainsi, il a été noté que la famille et l'environnement immédiat jouaient un rôle capital dans la socialisation politique informelle dès le plus jeune âge. De même, on peut affirmer que les médias et en particulier la télévision (par satellite) jouent un rôle croissant dans l'éducation des jeunes dans un monde de plus en plus globalisé. Enfin, ces processus de socialisation sont certes multiples mais ils sont aussi parfois concurrents, voire contradictoires. Aussi, l'impact réel de l'éducation pour la paix par le biais de l'école est sérieusement compromis quand il entre en contradiction avec le modèle du rôle de l'adulte à la maison, dans la communauté ou dans les médias. Il faut donc envisager des initiatives plus vastes qui incluent l'éducation des adultes et le rôle des médias.

La transposition de l'école à la société au sens large de certaines valeurs et attitudes

Ces observations sur les limites de l'école mettent aussi en évidence l'absence d'éléments montrant de façon concluante comment les qualités et les comportements individuels ainsi que le sens des relations humaines acquis dans le cadre de l'éducation formelle ou non formelle peuvent se transposer dans les comportements collectifs, en particulier dans des situations de vives tensions sociales et politiques. Il importe donc d'admettre les limites des activités éducatives dans la prévention ou la réduction de la violence chez les jeunes lorsque les causes de cette violence se situent en dehors du cadre éducatif.

5. Association de stratégies offrant des perspectives encourageantes

Un certain nombre d'expériences intéressantes concernant à la fois la prévention de la violence chez les jeunes et l'éducation dans des situations postconflituelles ont été présentées. Elles ont toutes en commun une approche plus globale fondée sur des associations efficaces de stratégies complémentaires adaptées à des contextes spécifiques. Ces stratégies incluent aussi bien une amélioration des programmes et la mise en place de mécanismes de participation et d'intégration au sein même de l'école, que des possibilités d'éducation non formelle et d'apprentissage tout au long de la vie. Les participants ont donné des exemples de la façon dont gouverner peut devenir une forme originale d'éducation à la citoyenneté qui développe le civisme en faisant prendre conscience de la nécessité d'un minimum de règles pour vivre ensemble, et comment il peut s'agir d'une stratégie très efficace de prévention de la violence dans les zones urbaines. On a également démontré que l'éducation pouvait favoriser la cohésion sociale en assurant la prévention et la

réduction de l'exclusion. En effet, des mesures de discrimination positive ont prouvé qu'il était possible de mettre fin à l'échec et à l'abandon scolaires et de réduire ainsi la probabilité de fabriquer de futurs exclus du bien-être. Enfin, des exemples ont été donnés de la façon dont, en associant des méthodes formelles et non formelles (éducation de base, programmes novateurs, alphabétisation des adultes, autres formes d'éducation primaire accélérée pour les jeunes non scolarisés, et soutien psychosocial), on contribue à reconstruire la cohésion sociale dans des situations postconflituelles. On a estimé que ces expériences méritaient d'être plus largement partagées avec les partenaires et réseaux s'occupant d'éducation.

Atelier 3 : "Valeurs communes, diversité culturelle et éducation : apprendre quoi et comment ?"

Modérateur :

M. Luis Enrique LOPEZ (PROEIB-ANDES)

Intervenants principaux :

- S.E. Mme Lucija COK, ministre de l'éducation et des sports, Slovénie
- M. Bodo RICHTER, secrétaire d'Etat, Kultusministerium desd Landes Sachsen-Anhalt, Allemagne
- M. Abdeljalil AKKARI SCKELL, professeur, Université de Fribourg (Suisse)
- Dr Geraldine CASTLETON, chercheur, Griffith University, Brisbane, Australie
- M. Tesfamichael GERATHU, directeur général, Ministère de l'éducation d'Erythrée

Les différentes interventions qui ont été faites dans l'atelier 3 ont abouti à un consensus très fort quant à la pertinence de la problématique de la promotion ou du développement des valeurs communes, de la diversité culturelle et de leur prise en charge dans et par l'éducation.

Ce consensus général ne provient pas nécessairement des mêmes causes ni des mêmes raisons.

La diversité culturelle et la pratique des valeurs communes sont attestées et reconnues comme étant fonctionnelles dans beaucoup de sociétés. Celles-ci, contraintes par des facteurs historiques, la colonisation par exemple, ont du mal à doter leurs valeurs de base d'un statut juridique, de reconnaissance, de légitimité ou d'officialité. Ainsi, ces valeurs malgré leurs évidences, apparaissent comme informelles, inférieures et sources de complexe et de malaise. Cette situation concerne la plupart des pays du Sud anciennement colonisés. Dans ce cas la prise en charge de ces pratiques, valeurs et usages par l'éducation passe par ou revient à leur réhabilitation.

La diversité culturelle et l'importance de partager des valeurs des autres ne sont devenues une exigence pour certaines sociétés que par le fait de la globalisation/mondialisation, de l'immigration, de la mobilité des personnes et des idées et des technologies de l'information. Pour ces sociétés où le "monoculturalisme" était la règle, l'introduction de l'interculturel dans l'enseignement apparaît à la fois comme un défi à relever et un besoin, une nécessité à affronter. Certains Etats même à l'Ouest s'engagent à oeuvrer dans cette direction.

Dans l'un ou l'autre cas, la prise en charge de l'interculturel, du pluralisme, par l'éducation suppose :

- (a) une orientation épistémologique, organisationnelle, stratégique ou idéologique ;
- (b) des méthodes appropriées ;
- (c) un contenu revisité ou adapté ;
- (d) une conscience aigüe des problèmes en amont et en aval.

METHODES

La prise en compte du pluralisme ou la diversité culturelle à l'école suppose des méthodes pédagogiques appropriées telles que la pédagogie transformée, constructivisme, "dialogique", l'interdisciplinarité et la participation active de l'élève, la recherche de solutions aux problèmes et conflits, les stratégies d'auto-observation et d'auto-évaluation. Il s'agira en même temps de permettre à l'enfant d'apprendre adéquatement les compétences traditionnelles et les compétences modernes et surtout de parvenir à son épanouissement individuel.

Pour vous donner des précisions quant aux implications précises des différentes méthodes citées : Dr Lucija Cok, Dr Geraldine Castelton, Dr Bodo Richter, Dr Tesfamichael Gerahtu, Dr Abdeljalil Akkari et Dr Enrique Lopez et tous ceux qui ont travaillé dans cet atelier pourraient chacun pour ce qui le concerne vous apporter des précisions si vous le souhaitez.

CONTENUS

Les contenus à enseigner en vue d'une meilleure prise en compte de la diversité doivent avant tout viser à assurer :

- l'autonomie face à la mondialisation ;
- la transmission du patrimoine culturel ;
- la pertinence pour la communauté et les acteurs ;
- la promotion de l'égalité des genres.

Certaines valeurs clés ont été citées comme devant être explicitement enseignées. Il s'agit par exemple : de l'amour, de la paix, de la solidarité, de la tolérance, de l'apprentissage des différences, etc.

A ce niveau, même si certaines disciplines ont été indiquées comme étant le mieux appropriées pour prendre en charge cet enseignement, rien de précis ne semble avoir été proposé quant aux méthodes à employer pour l'accomplir.

L'aspect qui a retenu une plus grande attention est l'enseignement des langues. Il s'agit plus exactement de la prise en compte de la langue maternelle ou de la langue des minorités par l'enseignement. Cette disposition ne s'articule pas de la même façon partout. Dans certains cas la tendance va vers le renforcement des droits des cultures minoritaires par rapport à leur identité sans

leur refuser l'accès à la culture et à la langue de la majorité. Dans l'autre cas, il est question de mettre l'ensemble des contenus culturels de la majorité aussi bien que des minorités à la disposition de tous les citoyens en vue d'atteindre une éducation interculturelle commune pour tous les élèves, leur permettant de mettre en place une coexistence constructive.

Une éducation adéquatement fondée sur la diversité culturelle devrait éviter de s'appuyer sur la hiérarchisation entre les langues. Elle devrait plutôt être fondée sur la reconnaissance d'un même statut à toutes les langues. Elle pourrait également prendre appui sur une complémentarité entre langues et cultures.

Même avec la meilleure organisation, l'éducation prenant en compte la diversité culturelle suscite de nombreuses interrogations.

Par exemple, il est important de se demander si tous les aspects de la culture sont positifs et méritent tous d'être repris et transmis, s'ils permettent tous l'apprentissage du vivre ensemble, comment l'enseignement des valeurs communes est-il possible dans un contexte de peur de l'autre, de discrimination, etc. ?

N'en demande-t-on pas trop à l'école ?

Comment l'école peut-elle toute seule se charger de problèmes qui relèvent de plusieurs niveaux (politique, économique, historique, etc.) ?

Existe-t-il dans la société des institutions autres que l'école pour aider à la promotion de la diversité culturelle ?

Face aux interrogations, certaines dispositions sont envisagées :

La première de ces dispositions appelle un travail d'ordre épistémologique et conceptuel. Il s'agit :

- d'opérer une distinction entre éducation et scolarisation et de faire en sorte que dans la prise en compte de la diversité culturelle, il n'y ait pas de frontières entre le formel et le non-formel ;
- d'entreprendre une recherche systématique en vue de repérer des valeurs communes disséminées à travers les cultures ;
- d'approfondir la conceptualisation de la mondialisation ;
- de conceptualiser le vivre ensemble ;
- de définir le bilinguisme ou le multilinguisme.

Tout cela suppose par le politique une prise en charge fondée sur :

- l'interdépendance entre Etats et régions du monde, à l'intérieur d'un même Etat, entre régions, entre groupes ethniques et culturels, entre engagement de la communauté internationale et politiques éducatives nationales ;
- une implication plus grande et à tous les niveaux des acteurs et partenaires de l'éducation : famille, milieu social, parents d'élèves, communauté de base, élèves, enseignants, autorités locales, régionales et nationales ;

- un niveau élevé de coopération et de coordination au sein de l'école ;
- une option politique passant de la scolarisation "monolingue" à une éducation en plusieurs langues, formant plutôt aux compétences de la vie et prenant en compte le contexte socioculturel de l'apprenant.

Ces dispositions devront être accompagnées :

- de mesures de formation initiale et continue ;
- de renforcement de la dimension interculturelle des curriculums actuels, particulièrement en histoire, géographie, civisme, étude sociale, religion, éthique, mais aussi dans les langues maternelles et étrangères ;
- du développement chez les étudiantes de langues étrangères, des aptitudes dans leur langue maternelle ;
- de l'intensification de la coopération avec d'autres secteurs (secteur social, institutions de jeunesse ou travaillant avec les jeunes, institutions menant des initiatives socioculturelles, comités locaux) ;
- encouragement de jumelage entre écoles, échange d'élèves, soutien de projets multilatéraux et de réseaux internationaux d'écoles comme le réseau des Ecoles associées de l'UNESCO ;
- production de manuels et matériel didactique en prenant soin de faire en sorte que les dimensions relatives à la société et à la culture ne soient ni marginalisées, ni dévaluées ;
- l'encouragement de l'enseignement des langues étrangères.

En guise de conclusion ouverte, il est important de noter que l'éducation prenant en charge la diversité ne devra pas être simplement une éducation qui vise l'harmonisation mais la coexistence "dialogique". Il s'agit d'avoir conscience de la permanence des conflits, de travailler à les dépasser et non à les contourner ou les déplacer. Il faut définitivement penser l'éducation interculturelle ou éducation au pluralisme culturel dans une perspective critique.

Atelier 4 : Stratégies d'enseignement et d'apprentissage des langues pour la compréhension et la communication

Introduction

Les conclusions de l'atelier 4 de la Conférence internationale de l'éducation sont tirées des résultats des travaux préparatoires et des débats qui se sont déroulés le jeudi 6 septembre 2001. L'atelier 4 était animé par M. Theo van Els, de l'Université de Nijmegen, Pays-Bas. Les personnes suivantes ont participé à l'atelier :

- S.E. M. Jeffrey Lantz, ministre de l'éducation, Prince Edward Island, Canada ;
- M. Abbas Sadri, consultant auprès du Ministre et Directeur général du Bureau des établissements d'enseignement professionnel et technique supérieur, République islamique d'Iran ;
- M. Gabor Boldizsar, conseiller administratif, Ministère de l'éducation, Hongrie ;

- Mme Blanca Estela Colop Alvarado, coordinatrice, Unité d'enseignement de la langue maya, UNESCO/PROMEM, Guatemala ;
- M. Abou Diarra, directeur général, Centre de l'éducation nationale, Bamako, Mali.

Ces conclusions prennent en compte et étayent les principes directeurs et les éléments établis aux Conférences de Jomtien et de Dakar et les lignes essentielles du Rapport de la Commission Delors. D'où l'importance des stratégies d'enseignement et d'apprentissage des langues pour apprendre à vivre ensemble : la langue est un élément fondamental de la configuration et de l'expression de l'identité individuelle et collective. Elle est aussi un instrument clé de la communication mutuelle. L'enseignement et l'apprentissage des langues permettent d'approfondir et d'élargir la capacité d'écoute, d'expression, d'échange, de communication et de dialogue.

Dynamique du débat

Les trois thèmes suivants ont été au centre des débats :

1. la diversité linguistique : les différents "statuts" des langues, aux plans national et international ;
2. l'importance des langues d'enseignement ;
3. l'enseignement d'une ou de plusieurs langues étrangères.

Dans le cadre des débats auxquels ont donné lieu les deux derniers thèmes, les participants ont présenté des exposés, de caractère transversal, sur les stratégies d'enseignement et d'apprentissage des langues maternelles et non maternelles.

1. La diversité linguistique : les différents "statuts" des langues aux plans national et international

De nombreux participants ont reconnu appartenir à des pays multilingues. La plupart du temps, une langue est choisie pour remplir le rôle de langue nationale ou officielle. Parfois, deux ou trois langues peuvent avoir ce statut. La langue choisie est, en règle générale, parlée par la majorité de la population. Mais il arrive aussi que l'on adopte une langue "internationale", comme l'anglais ou une autre langue véhiculaire. Cette orientation s'explique par le souci d'améliorer le processus de communication au plan national.

De nombreuses délégations et un certain nombre de participants ont exprimé la crainte que cette volonté d'unification, s'agissant de la langue de communication :

- ait une incidence négative sur la reconnaissance des autres langues parlées dans le pays, et, partant, simplifie excessivement la diversité linguistique et culturelle ;
- nuise aux locuteurs dont ce n'est pas la langue maternelle et donne un avantage aux locuteurs ayant pour langue maternelle la langue dominante.

Cela étant, le diagnostic est d'autant plus difficile à établir que nous vivons dans un monde de plus en plus interdépendant. Les langues de nombreux Etats ne jouent aucun rôle dans le domaine des relations internationales. Deux points de vue se sont exprimés à ce sujet.

Premièrement, l'animateur s'est efforcé de dédramatiser l'emploi des langues "globales" dans les organisations et les organismes internationaux. Pour ce faire, il a fait appel au concept de

"domaine" : le domaine dans lequel la langue est utilisée. Autrement dit, les langues "globales" ne sont normalement utilisées qu'à des fins spécifiques, et dans un nombre limité de situations d'emploi de la langue. Par ailleurs, certains participants africains ont émis l'opinion selon laquelle leurs langues officielles ne sont pas intimement liées à leurs cultures : elles ne servent qu'à "communiquer".

Deuxièmement, un nombre important de délégations et un certain nombre de participants ont fait valoir qu'il était dangereux d'accorder une position dominante à une seule et unique langue dans les organisations internationales, dans la mesure où cela ne peut que promouvoir et répandre l'idée qu'il est préférable d'enseigner et d'apprendre une seule langue étrangère, et donc favoriser l'émergence d'une vision du monde unilatérale.

Les participants ont souligné que l'importance de l'utilisation des langues, y compris dans des contextes particuliers tels que celui des organisations internationales, tenait tout autant à leurs dimensions culturelles ou interculturelles qu'à leur fonction en tant qu'instrument de communication.

Malheureusement, faute de temps, le débat sur ce thème, qui aura soulevé beaucoup de controverses, n'a pu se poursuivre.

2. L'importance des langues d'enseignement

Un consensus s'est dégagé quant à la nécessité de dispenser, de maintenir et de renforcer l'enseignement et l'apprentissage de la langue maternelle. Les avantages que présente un enseignement primaire dispensé d'emblée dans la langue natale, d'un point de vue pédagogique, mais aussi social et culturel, ont également été soulignés.

- L'accès aux formes supérieures de la réflexion et à l'apprentissage d'autres langues dépend d'une bonne maîtrise de la langue maternelle. C'est donc un grave handicap de recevoir un enseignement dans une autre langue que sa propre langue. Les élèves qui ont été instruits dès l'école primaire dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle prennent habituellement un sérieux retard.
- L'apprentissage qui utilise la langue maternelle revalorise les aspects culturels du sentiment d'appartenance. Cela permet à l'apprenant de mieux comprendre les autres membres de la communauté à laquelle il appartient et favorise, par là même, la communication et le dialogue en tant que moyens de résolution pacifique des conflits.
- Dans les circonstances normales, les enfants apprennent leur langue natale au sein de leur famille et de leur communauté, et très souvent ils l'apprennent de façon affective. L'apprentissage de la langue maternelle à l'école permet ainsi à l'enfant d'approfondir et de révéler ces rapports affectifs, liés à des souvenirs personnels et collectifs, ce qui l'amène à mieux se comprendre. L'enfant qui se comprend mieux, qui est davantage conscient de lui-même, est d'autant plus apte à apprécier les autres, à accepter leurs différences, et à s'engager avec eux dans un dialogue franc et ouvert susceptible de déboucher sur une compréhension mutuelle.

Enfin, les participants ont reconnu qu'il n'y a ni langue inférieure ni langue supérieure, et que toutes les langues peuvent être les véhicules de la transmission des connaissances et de l'établissement du dialogue.

3. L'enseignement d'une ou de plusieurs langues étrangères

Les participants ont exprimé leur soutien à l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues étrangères à l'école, notamment pour les raisons suivantes :

- L'apprentissage de langues étrangères susceptibles de favoriser la communication régionale et internationale est rendu nécessaire par la mondialisation de l'économie et de la technologie.
- Cet apprentissage facilite la mobilité des étudiants et des ouvriers.
- Il permet de mieux comprendre les autres et crée les conditions d'un dialogue, l'objectif étant de comprendre ce qui est différent, par exemple dans les pays voisins.

Certains participants ont demandé quel était l'âge indiqué pour l'initiation aux langues étrangères à l'école. Ils ne disposaient d'aucun élément probant quant aux avantages supposés d'un apprentissage précoce des langues étrangères, et ignoraient notamment quelles pouvaient être ses incidences sur l'apprentissage de la langue maternelle.

En dernière analyse, ce problème complexe, auquel font face la communauté éducative internationale en général et chaque pays en particulier, nécessite un diagnostic approfondi. Il est admis qu'il ne sert à rien d'avancer des solutions simplistes ou d'énoncer des formules faciles censées avoir une validité universelle et être applicables à tous les pays.

D'autres problèmes ont été soulevés, qui n'ont pu être examinés faute de temps.

- La méthode des stages ou des cours intensifs a été décrite, mais ses stratégies d'enseignement n'ont pas été explicitées.
- Les stratégies d'enseignement axées sur la compréhension mettent nécessairement en jeu des actions renforçant les compétences du corps enseignant. (Les enseignants doivent être convenablement formés à l'emploi des stratégies d'enseignement des langues.)
- Il a été en outre proposé de réactiver certains programmes de l'UNESCO sur les stratégies d'enseignement des langues.

Il convient, pour finir, de souligner la nécessité de maintenir, d'approfondir et, en certains cas, de développer le dialogue politique à tous les niveaux, pour faire avancer l'apprentissage et l'enseignement des langues, moyens privilégiés pour apprendre à vivre ensemble.

Atelier 5 : "Progrès scientifique et enseignement des sciences : connaissance de base, interdisciplinarité et problèmes éthiques"

Animé par M. Jean-Marie Sani, chargé de mission à la Cité des sciences, l'atelier 5 a été le lieu d'échanges riches, à partir de l'introduction de la problématique par l'animateur et des cinq interventions des panélistes qui ont porté sur les thèmes suivants :

- le progrès scientifique et l'enseignement des sciences au Zimbabwe ;
- éléments de comparaison entre programmes scientifiques dans les pays développés et programmes scientifiques dans les pays en développement ;
- réflexion sur les normes curriculaires dans le cadre du standard national au Japon ;

- apports individuels et sociaux de l'enseignement des sciences ;
- rapports entre l'apprentissage des sciences et l'éthique : éclairage philosophique.

Les auteurs de ces interventions étaient respectivement :

- S.E. Dr Samuel C. Mumbengegwi, ministre de l'enseignement supérieur et de la technologie au Zimbabwe ;
- Mme Doris Jorde, maître de conférence, Département de l'éducation des enseignants et du développement de l'école à l'Université d'Oslo ;
- M. Shiego Yoshikawa, Direction des curriculums au Ministère de l'éducation au Japon ;
- Dr Jaak Aaviksoo, professeur à l'Université de Tartu en Estonie ;
- Dr Pablo Latapi Sarre, professeur, Mexique.

Le contenu des échanges au cours de cet atelier se structure autour de quatre axes :

Le premier regroupe les contenus des réflexions sur le lien entre le thème propre à l'atelier se rapportant au progrès scientifique et à l'apprentissage des sciences, d'une part, et le thème global de la conférence, à savoir apprendre à vivre ensemble, d'autre part.

Le second regroupe les aspects diagnostiqués comme difficultés ou problèmes auxquels cet apprentissage est confronté.

Le troisième regroupe les idées relatives à l'apprentissage scientifique, ses finalités, ses objectifs et ses méthodes.

Le quatrième regroupe enfin les suggestions et/ou recommandations qui ont émergé lors du débat.

1. Lien entre progrès scientifique et apprentissage des sciences et le besoin d'apprendre à vivre ensemble

Soulevée par l'animateur au moment du lancement des travaux de l'atelier, la question du lien entre apprentissage des sciences et besoin de vivre ensemble a donné lieu à de nombreuses explications qui peuvent être résumées dans les points ci-dessous :

- L'universalité des sciences, non seulement de leur contenu, mais aussi des méthodes de raisonnement dont elles permettent le développement, de la manière de penser le monde à laquelle elles initient, des valeurs de partage, de coopération et du travail en groupe qu'elles favorisent, est une dimension importante du vivre ensemble. Les sciences rapprochent les individus et les peuples de différentes nationalités transcendant souvent les frontières. Elles développent la rigueur et la nécessité de fonder les résultats sur la démonstration et la preuve. L'apprentissage des sciences contribue par conséquent à favoriser l'aptitude à vivre avec les autres.
- L'apprentissage des sciences est un facteur de croissance économique et de développement, condition dont le défaut peut faire obstacle à la vie en commun.

- L'accès aux connaissances scientifiques universelles étant un droit pour tous, riches et pauvres, garçons et filles de toute appartenance ethnique ou religieuse, il est intimement lié à la démocratie et à l'exercice de la citoyenneté. La vie avec l'autre peut ainsi être compromise par le clivage de la société entre savants d'une part et ignorants de l'autre.

2. Difficultés entravant le développement de l'enseignement des sciences

- L'accès aux connaissances scientifiques demeure néanmoins limité dans beaucoup de pays et sa qualité en-deça du minimum requis, et ce en dépit des efforts consentis et des réformes de l'enseignement scientifique entreprises par bon nombre parmi eux. Ceci est dû à des difficultés et des problèmes identifiés par de nombreux intervenants et parmi lesquels figure en premier lieu l'absence des infrastructures de base, des ressources financières et humaines et de l'environnement culturel favorable. Ces déficiences constituent la cause principale des inégalités entre pays développés et pays en développement et entre milieux urbains et milieux ruraux dans ce domaine.
- L'écart entre pays développés et pays pauvres se reflète dans la représentation même qu'ont les uns et les autres des sciences. Alors qu'elles sont valorisées par les premiers, elles suscitent la méfiance chez les seconds. Cette méfiance trouve son fondement dans les retombées politiques des sciences, à savoir l'appropriation des richesses naturelles et humaines des pays du tiers monde par les pays industriels, accentuée par les avancées récentes des sciences biologiques. Les effets destructeurs des progrès scientifiques dont les pays en développement subissent plus amplement les méfaits, est un autre fondement de cette méfiance.
- La nature des enseignements scientifiques dans de nombreux pays, encore théoriques et limités à l'aspect cognitif, à des contenus obsolètes, est identifiée comme une autre difficulté responsable de la diminution de l'intérêt des jeunes pour l'apprentissage des sciences dont témoigne le nombre décroissant des élèves qui s'orientent vers les filières scientifiques. Les filières scientifiques sont d'autre part souvent considérées comme des filières élitistes, attitude renforcée par la mystification des sciences véhiculée par les enseignants même de ces disciplines.
- Une autre difficulté réside dans la pénurie des enseignants des disciplines scientifiques, situation qui risque de perdurer si le statut des enseignants n'est pas repensé en tenant compte de la difficulté propre à ces disciplines.

3. Quelle éducation scientifique ? Pour quelles finalités et pour quels objectifs ? Quelles méthodes pour l'enseignement des sciences ?

Nombreuses sont les interventions qui ont mis l'accent sur le développement des compétences scientifiques comme objectif de l'apprentissage des sciences. Ayant pour finalité la formation de citoyens capables de comprendre le monde et d'agir dessus, acteurs de la croissance économique et du développement social durable, intériorisant les valeurs éthiques de la citoyenneté, cet apprentissage doit réunir les conditions suivantes :

- adopter des méthodes actives d'apprentissage orientées vers l'application, utilisant la réalité comme source de l'apprentissage mettant les connaissances à l'épreuve de la réalité. Ces méthodes sont par ailleurs applicables à d'autres disciplines, voire à l'appréhension de la réalité et des problèmes vécus, car l'enseignement des sciences ne doit pas viser uniquement les sciences, il doit se faire pour la vie ;

- favoriser le développement de l'esprit critique nécessaire à la découverte intellectuelle, développer cette curiosité qui est naturelle chez l'enfant et développer également l'intérêt pour les sciences en encourageant le développement précoce du goût pour ces connaissances tout en expliquant l'intérêt universel ;
- alléger les programmes des sciences et les adapter à la capacité d'assimilation des apprenants ;
- adapter les programmes scientifiques aux contextes sociaux afin d'éviter la rupture avec la réalité tout en les mettant à niveau eu égard aux changements économiques, au progrès des sciences et aux nouvelles découvertes scientifiques et technologiques ;
- lier l'enseignement des sciences au contexte social et humain dans la perspective de l'introduction de la dimension éthique dans cet enseignement. Une éthique basée sur les fondements universels et les valeurs communes des droits de l'homme, de la responsabilité vis-à-vis d'autrui, de l'environnement et des générations futures ;
- adopter une approche multidisciplinaire et intégrée comme moyen de cette contextualisation du savoir dans le sociétal ;
- développer la capacité d'apprendre à apprendre avec l'autre afin d'assurer la durabilité de l'apprentissage des sciences ;
- multiplier les espaces d'apprentissage scientifique et encourager les liens entre systèmes scolaire et extrascolaire, formel et non formel ;
- mettre en place un environnement favorable à l'apprentissage scientifique, ce qui exige, entre autres, une éducation scientifique globale favorisant la naissance d'une culture scientifique et technologique basée sur la culture de l'innovation, où celle-ci est encouragée et où la société développe sa capacité à utiliser les innovations. Les médias peuvent contribuer fortement au développement de cette culture ;
- l'environnement favorable tient aussi à la nécessité de mettre en place les infrastructures nécessaires allant des infrastructures de base aux équipements spécifiques à l'enseignement des sciences en passant par les équipements scolaires ;
- les nouvelles technologies de l'information et de la communication, dont le rôle est considéré par la plupart des intervenants comme primordial dans la qualité de l'enseignement des sciences de nos jours, ont été néanmoins remises en question par quelques-uns parmi eux. Ces technologies ne sont pas indispensables à cet apprentissage qui peut se faire sans y recourir du point de vue d'un intervenant ; elles ne peuvent ni ne doivent se substituer à l'apprentissage dans et par la réalité ou à l'expérimentation réelle.

En tout cas, le besoin de développer l'apprentissage des sciences a fait l'unanimité. Car, comme l'a expliqué un intervenant, l'avenir de l'homme dépend de ces apprentissages et non seulement du progrès scientifique.

4. Recommandations

Les débats ont donné lieu à l'émergence des recommandations suivantes :

- La nécessité de réformer en profondeur les apprentissages des sciences dans le sens de plus de pertinence, d'une meilleure adéquation et d'une plus grande efficacité. Des expériences plus ou moins originales exposées lors des débats, dont l'expérience cubaine projetée en vidéo et relative à la sensibilisation à l'usage de l'énergie solaire en impliquant les apprenants, peuvent être utilisées comme source d'inspiration.
- Elargir le modèle de l'enseignement technique en tant que modèle répondant aux besoins nouveaux du citoyen ainsi qu'aux méthodes et stratégies requises pour l'apprentissage des sciences et à l'éducation en général.
- L'enseignant, pièce maîtresse dans la qualité des apprentissages scientifiques, doit bénéficier d'une formation continue de qualité et en permanence mise à jour, ainsi que d'une revalorisation de son statut.
- L'UNESCO est appelée à jouer un grand rôle dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement scientifique comme dimension de la vie ensemble, en élargissant les expériences réussies, en apportant l'appui technique et l'expertise nécessaires, en entreprenant les études et les expérimentations requises, mais aussi et surtout, en mobilisant les partenariats et les ressources financières pour aider les pays qui en ont besoin à mettre en place les infrastructures indispensables pour tout enseignement scientifique de qualité.
- Les enseignants des sciences étant les mieux armés pour assumer une éducation à la prévention et la lutte contre le VIH/sida, un appel a été lancé par l'atelier en vue de les impliquer fortement dans les stratégies de lutte contre ce fléau.

Atelier 6 : "Comblent l'écart entre les riches et les pauvres en information : les technologies nouvelles et l'avenir de l'éducation"

Monsieur le Président, Mesdames et Messieurs,

C'est pour moi un plaisir de vous présenter un résumé des travaux de l'atelier 6, dont le thème central était "Comblent l'écart entre les riches et les pauvres en information : les technologies nouvelles et l'avenir de l'éducation".

Notre réunion a été animée par M. Vis Naidoo, spécialiste de l'éducation au Commonwealth of Learning.

Ont participé aux travaux de cet atelier :

- M. Louis Steven Obeegadoo, ministre de l'éducation et de la recherche scientifique de Maurice
- Mme Johanna Lasonen, professeur à l'Université de Jyvaskyla
- Mme Heba Ramzy, responsable des programmes pour les enfants et la jeunesse au Centre régional des technologies de l'information et du génie logiciel (Egypte)
- M. Alexey Semenov, recteur de l'Institut de formation des maîtres de Moscou
- M. Siva Subramanian, Internationale de l'éducation (Malaisie)

Introduction

Etant donné l'importance indéniable que revêt l'éducation dans le contexte de la mondialisation, un débat permanent et approfondi doit avoir lieu sur le rôle qu'y jouent les technologies nouvelles. De nos jours, l'accès à l'information mondiale suppose que l'on dispose de TIC et qu'on les utilise. Comme les sociétés du monde ne sont pas placées sur un pied d'égalité pour faire face et s'adapter au rythme effréné de l'évolution technologique et des effets qu'elle entraîne, il est de plus en plus préoccupant de constater que nombre de communautés se trouvent exclues des avantages qu'offrent les TIC. Le déséquilibre en matière d'accès aggrave les inégalités entre pays, localités et lieux de travail et à l'intérieur de ceux-ci.

La mondialisation oblige à jeter un regard critique sur la part que prennent les technologies nouvelles dans la facilitation de l'accès à "l'éducation pour tous". On imagine souvent que les technologies nouvelles (TIC) sont un moyen tout fait d'accéder à une éducation de qualité dans toutes sortes de situations. Cependant, il vaudrait peut-être mieux juger de l'effet des TIC en fonction de l'efficacité avec laquelle il contribue à enrichir la base de connaissances de l'humanité dans le monde entier.

Ces remarques générales ayant été faites, abordons certains des points essentiels qui méritent une attention critique dans nos efforts pour évaluer les possibilités aussi bien que les risques liés à la place des technologies nouvelles en tant qu'éléments du paysage éducatif.

Pour ce faire, nous examinerons :

- les difficultés persistantes à vaincre ;
- les éléments essentiels qui semblent indispensables pour remédier à la fracture numérique ;
- les domaines d'action prioritaires pour un grand nombre d'acteurs divers.

Problèmes et obstacles fondamentaux

Pour satisfaire à "l'épreuve de réalité", commençons d'emblée par souligner quelques faits connus.

Ce sont les inégalités en matière d'accès aux technologies, à l'information et au savoir qui sont à l'origine de la "fracture numérique" - celle qui sépare ceux qui savent et ceux qui ne savent pas -, phénomène qui n'est pas sans analogie avec l'autre fracture, celle qui sépare les nantis des démunis.

Tout semble indiquer que la fracture numérique passe entre les régions du monde, entre les pays et, à l'intérieur des pays, entre les groupes et individus. Les différences d'accès aux TIC correspondent aux frontières économiques, ethniques et linguistiques, et aux séparations entre les sexes.

Même si l'on peut dire que toutes les sociétés disposent d'une large gamme d'informations et d'une riche base de connaissances, il faut bien voir qui structure les informations transmises par voie technologique, qui en est propriétaire et qui décide de leur mode d'utilisation et de diffusion.

Il ne faut pas oublier non plus qu'en dépit des améliorations, l'analphabétisme traditionnel demeure une réalité dans de nombreuses parties du monde et que les ressources sont insuffisantes pour corriger cette réalité.

Il faut savoir enfin que l'accès aux infrastructures est inégal et qu'il est lui aussi fonction des moyens économiques dont on dispose.

Perspectives

En dépit de ces imperfections, on ne saurait sous-estimer les avantages qu'offrent les TIC dans l'éducation. Si l'accès est adéquat, le recours aux TIC permet :

Au niveau personnel :

- d'augmenter autant que possible les échanges d'idées et de projets novateurs par-delà les frontières ;
- de libérer le potentiel novateur de l'esprit humain et de placer cette créativité au service de projets orientés vers la solution de problèmes susceptibles d'être réalisés en commun à titre de pratiques exemplaires et d'être adaptés à divers contextes.

Au niveau collectif :

- de contribuer à la mise en place de réseaux diversifiés d'utilisateurs dispersés et donc à l'édification de communautés d'apprenants et de personnes attachées à résoudre des problèmes par-delà les frontières nationales, culturelles, sociales et économiques ;
- d'aider à la formation d'une citoyenneté mondiale par la présentation des perspectives variées et diverses d'autres communautés.

Domaines prioritaires

Cela étant dit, les possibilités des TIC peuvent être exploitées et, si l'on veut réussir à intégrer les technologies nouvelles dans l'éducation pour tous, il faudra prendre en compte les éléments suivants :

Au niveau national :

Il faut mettre en oeuvre des politiques et programmes conçus pour donner à l'ensemble du public le plus large accès possible aux technologies nouvelles. Cela suppose notamment :

- de renforcer et d'élargir l'infrastructure de TIC ;
- d'améliorer l'accès aux TIC par le biais des institutions publiques ;
- d'améliorer les compétences des citoyens et des personnes qui travaillent ;
- de permettre, par des subventions, l'accès aux TIC dans les établissements scolaires et autres espaces publics ;
- de veiller à ce que les groupes défavorisés puissent accéder aux TIC à partir de sites libres.

Des ressources - logiciels - doivent être mises gratuitement à la disposition des utilisateurs pour que les instruments auxiliaires essentiels à la formation de la population dans les domaines des technologies et de l'information soient équitablement disponibles.

Au niveau des établissements scolaires :

Les principales compétences à acquérir par les élèves doivent être clairement précisées pour donner plus de pertinence au contenu des programmes scolaires. De même, il faut actualiser les méthodes pédagogiques pour qu'elles puissent répondre aux impératifs de l'apprentissage électronique.

Formation initiale et continue des enseignants :

On s'assurera que les nouveaux enseignants comme les enseignants expérimentés ont reçu une bonne préparation de sorte qu'il puisse y avoir intégration efficace des technologies nouvelles dans l'enseignement. Il faut étudier, exploiter et mettre en oeuvre les méthodes pédagogiques de conception nouvelle, ou des adaptations de celles-ci - notamment les méthodes propres à une discipline - pour que l'enseignement se déroule efficacement.

Enfin, les matériels didactiques doivent être fournis dans des formats multimédia pour que le savoir puisse être dispensé selon des modalités variées.

L'essentiel à retenir

Il faut avoir une conception holistique et planifiée des politiques et stratégies pour pouvoir non seulement couvrir l'intégration des technologies dans l'éducation mais aborder certains des problèmes de télécommunication à résoudre.

Il faut s'appuyer sur des partenariats associant plusieurs groupes d'acteurs - sous la direction d'institutions publiques, sans oublier les organisations communautaires - pour planifier, concevoir et réaliser des initiatives clés et les poursuivre dans la durée.

Il faut investir dans le renforcement des capacités pour que divers utilisateurs puissent acquérir des compétences non seulement technologiques mais aussi informationnelles, c'est-à-dire qu'ils soient capables de soumettre l'information reçue à des critères de clarté et de discernement.

Il faut entreprendre de déployer stratégiquement les ressources, à partir d'une évaluation bien conçue des besoins et avec des actions complémentaires bien ciblées capables d'exercer un impact systémique.

Il faut partir de ce qui existe déjà, notamment des moyens didactiques plus traditionnels (par exemple livres, radio, matériel audiovisuel) pour que les possibilités qu'offrent les technologies améliorent l'apprentissage au lieu de le remplacer ; on se gardera des pseudo-solutions de type "table rase", qui aboutissent d'ordinaire à effacer le passé et le présent sans offrir de systèmes de protection ni de mesures de transition.

On se souviendra que la qualité de l'apprentissage électronique est tributaire des possibilités d'accès aux TIC et aux mécanismes d'appui ainsi que la participation essentielle des enseignants et des élèves dans les établissements et en classe.

L'éducation pour tous est la priorité. Les technologies nouvelles doivent être utilisées pour appuyer les politiques officielles en matière de programmes d'enseignement ainsi que pour faciliter la gestion des établissements et les processus administratifs. Il est donc impératif d'adapter les technologies nouvelles aux contextes locaux particuliers.

L'UNESCO peut jouer un rôle plus important :

- en aidant les pays à élaborer leurs politiques d'application des TIC à l'éducation ;

- en encourageant une intégration équitable des technologies didactiques nouvelles ;
- en contribuant à faire connaître et à diffuser les besoins et compétences essentiels en matière d'enseignement électronique ;
- en aidant à évaluer et à contrôler la qualité des logiciels didactiques.

Conclusion

Dans leurs efforts pour combler le fossé qui sépare les riches et les pauvres en information, les pays ont progressé sensiblement et ont suscité des projets novateurs. Ces exemples de pratiques efficaces devraient être pour nous une source d'inspiration.

Remarques finales

Monsieur le Président, Mesdames et Messieurs,

Ainsi se termine le rapport succinct relatif aux activités de l'atelier 6 sur le thème "Comblent l'écart entre les riches et les pauvres en information : les technologies nouvelles et l'avenir de l'éducation". Je vous remercie de votre attention.