

IBE DOCUMENTS SERIES—1

**POLITIQUES ÉDUCATIVES
ET CONTENUS
D'ENSEIGNEMENT
DANS LES PAYS
EN DÉVELOPPEMENT**

Jacques Hallak

Colloque international
Curriculum et contenus d'enseignement
dans un monde en mutation : permanence et rupture
CURSEP, Amiens, 12-14 janvier 2000

© 2000

BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

Case postale 199, 1211 GENÈVE 20, Suisse.

www.ibe.unesco.org

INTRODUCTION

Le thème sera développé en six sections.

Après avoir brièvement brossé les tendances en matière d'évolution des systèmes éducatifs au cours de la dernière décennie, je rappellerai les principaux facteurs qui ont déterminé la formulation des politiques éducatives en insistant sur les perspectives retenues pour les différents niveaux d'enseignement et plus particulièrement s'agissant des politiques de contenus de l'enseignement. J'évoquerai ensuite les nouvelles « demandes » et les conséquences de la globalisation en insistant particulièrement sur la question des politiques et des contenus.

Les trois dernières sections qui forment l'essentiel de la contribution préparée pour ce colloque présentent successivement : i) une esquisse de typologie de la situation dans les différentes régions du monde en développement ; ii) un « menu » de préoccupations en matière de contenus décliné en questions relatives aux structures des systèmes éducatifs, aux méthodes d'éducation et de formation et aux conditions de mise en œuvre des politiques et des choix. Enfin, en guise de conclusion, je présenterai une liste sélective de questions qui se posent aux décideurs et aux spécialistes tout en précisant qu'à ma connaissance, ni les résultats des recherches, ni l'expérience ne permettent de proposer des réponses claires à ces questions.

I. EVOLUTION DES SYSTEMES EDUCATIFS

1.1 DEVELOPPEMENTS QUANTITATIFS

Au cours de la dernière décennie, les systèmes éducatifs ont connu une expansion des effectifs dans la grande majorité des pays en développement :

- i) Depuis la Conférence sur l' « éducation pour tous » qui s'est tenue à Jomtien, des efforts considérables ont été faits tant par les pays en développement que par les agences de coopération internationale pour promouvoir l'accès à l'éducation de base. Une attention particulière a été portée aux populations défavorisées, à la scolarisation des filles et aux populations migrantes. Cependant, malgré les progrès enregistrés dans bon nombre de pays d'Asie du Sud, dans quelques pays d'Amérique centrale, des Caraïbes et des Andes, et dans la majorité des pays d'Afrique subsaharienne, les taux de scolarisation restent faibles, en dessous de 100 %.
- ii) Les pays ayant atteint la scolarisation primaire universelle, ont connu un fort développement de la scolarisation secondaire ; d'abord au niveau du premier cycle puis dans le second cycle. Le cas de l'Amérique latine est particulièrement frappant à cet égard.
- iii) Dans bon nombre des pays en développement, notamment les nouveaux pays industrialisés en Méditerranée, en Asie du Sud Est, et en Amérique latine, l'enseignement supérieur a vu ses effectifs plus que doubler en moins de dix ans.

1.2. CONDITIONS QUALITATIVES

Malgré ces performances quantitatives, les observateurs s'accordent à constater que le développement des inscriptions scolaires et universitaires a été accompagné généralement par :

- une détérioration des rendements scolaires illustrée par les faibles taux de succès aux examens et les taux significatifs de déperdition ;
- la persistance du problème du manque de pertinence entre l'école, les attentes des familles et les besoins de la société.

Dans cet ordre d'idées, on observe que les responsables de l'éducation privilégient, dans les procédures d'administration et de gestion, les approches systémiques qui mettent l'accent plus sur les structures, les institutions et les ressources, que sur les objectifs et les finalités de l'éducation. Tout en réclamant une pédagogie active centrée sur l'enfant, les enseignants continuent à pratiquer des méthodes pédagogiques dominées par la mémorisation ainsi que par les préoccupations liées aux acteurs centraux de l'éducation nationale plus que par

les demandes d'éducation et de formation exprimées par les communautés. Cependant, une tendance à mettre l'accent sur l'évaluation des acquis peut être observée dans bon nombre de pays. Cette tendance d'évolution, qui a pris naissance dans les pays de l'OCDE, se propage graduellement dans les pays du Sud grâce aux encouragements des agences de coopération bilatérale et multilatérale.

La simultanéité des efforts pour modifier les approches pédagogiques et mettre l'accent sur l'acquisition des acquis peut contribuer, à terme, à renforcer de manière significative les systèmes éducatifs.

1.3. LES DETERMINANTS

Quels sont les facteurs qui ont contribué à cette évolution ? J'en vois quelques principaux :

- i) *Contraintes budgétaires.* En premier lieu la contrainte du financement. Dans nombre de pays en développement, il a fallu en même temps faire face à la pression pour la scolarisation, à l'impossibilité d'accroître (ou même de maîtriser) les ressources en valeurs réelles pour l'éducation. Il en est résulté naturellement une détérioration des conditions de la scolarisation (classes surchargées ; moyens pédagogiques inadéquats ; enseignants sous qualifiés, mal payés, pas motivés) et une absence de souplesse pour adapter l'offre d'éducation aux besoins nouveaux de la société.
- ii) *L'aide internationale.* Elle a joué un rôle croissant, parfois excessif, dans bon nombre de pays en développement. Quel que soit le niveau du financement extérieur, il reste modeste en comparaison aux ressources publiques nationales consacrées à l'éducation. Cependant, par les choix stratégiques d'allocations des financements extérieurs et par les conditions – souvent draconiennes – d'octroi du financement (dons et prêts) les agences internationales ont joué un rôle très significatif.
- iii) *Les ressources humaines.* Il s'agit principalement des personnels enseignants et des personnels administratifs et d'appui. Sur les quelque 60 millions d'enseignants en activité (chiffre très approximatif) tous niveaux – mais Chine exclue –, moins de 20 % seraient à même de faire face aux responsabilités nouvelles : encadrement et gestion des cours ; promotion d'une pédagogie active centrée sur l'élève ; gérance des nouveaux outils pédagogiques offerts par les nouvelles technologies de l'information et de la communication. Quant au personnel administratif et académique d'encadrement, le diagnostic est sans appel : les conditions ne sont simplement pas réunies pour : a) accompagner une décentralisation des moyens ; b) réguler de manière normative et contractuelle le système ; c) fournir l'appui académique aux écoles défavorisées ; d) organiser la concertation entre l'éducation et les autres acteurs (monde du travail notamment) ; et e) veiller au pilotage des objectifs et de l'utilisation des ressources de l'éducation tout en laissant se développer les initiatives en dehors du secteur public.

2. LES POLITIQUES EDUCATIVES

2.1. LES FACTEURS D'EVOLUTION

Même si l'on ne constate pas toujours une correspondance parfaite entre les politiques éducatives et l'évolution quantitative et qualitative de la scolarisation, les mêmes facteurs affectent l'évolution des politiques et des systèmes. Au risque de me répéter, je voudrais rappeler :

- i) *La primauté de l'économique et du financier* : dans une situation de contraintes de ressources, les politiques tendent à éviter les « ruptures » et les « discontinuités » dans le développement du système et se résignent à limiter les interventions aux urgences : absorption des jeunes potentiellement au chômage ; surveillance des résultats aux examens ; réponses aux demandes des syndicats des enseignants ... autrement dit la priorité est au « court terme ».
- ii) *Le rôle des agences de financement extérieur*. Il a beaucoup évolué au cours des dix dernières années : moins aux constructions scolaires ; plus au développement des capacités institutionnelles et plus aux politiques.
- iii) *Les conférences internationales*. Six conférences mondiales ont eu une influence sur les politiques : Rio, sur l'environnement avec l'Agenda 21 ; Jomtien, qui a eu le plus d'effets sur les politiques de promotion de l'éducation de base ; Le Caire, qui a attiré l'attention sur les questions de population ; Pékin, qui a mobilisé l'attention sur la lutte contre la discrimination des jeunes filles et des femmes en éducation ; Istanbul, qui a révélé le rôle des municipalités et des villes dans l'organisation de l'éducation, notamment en faveur des groupes de populations migrantes ; et Copenhague, qui a été l'occasion de réaffirmer le rôle clef de l'éducation dans le développement social en proposant des objectifs d'allocation de ressources en faveur du secteur social (l'éducation et la santé notamment).
- iv) *La globalisation/régionalisation*. Deux tendances lourdes de longue durée se sont accélérées au cours des années 80. D'une part, la globalisation ou la mondialisation avec pour conséquence la nécessité de mettre en œuvre de politiques mettant l'accent sur l'amélioration de la qualité de l'éducation pour assurer la formation d'une main-d'œuvre qualifiée susceptible de donner des atouts dans la concurrence internationale ; d'autre part, la régionalisation à la fois par le regroupement de pays (Union européenne, Mercosur en Amérique latine, SADAC en Afrique australe, etc.) – et par la dévolution de pouvoirs au niveau intra-national. La régionalisation – internationale ou intra-nationale – se traduit

également par une demande d'amélioration de la quantité tirée par la proposition de « standards et de normes » les plus hauts dans chaque région géographique considérée.

- v) Enfin, le changement graduel des modes d'organisation de l'éducation par la *décentralisation* de l'administration qui, dans certains pays, a favorisé une prolifération des instances de régulation de gestion et de financement de l'éducation sans pour autant permettre de percevoir toujours des justifications convaincantes. En réalité dans de nombreux pays, la décentralisation, qui peut être considérée comme un moyen au service d'une politique, est devenue un objectif politique ; cela a donné lieu souvent à une confusion croissante dans la définition des politiques.

2.2. NOUVELLES PERSPECTIVES

Malgré tout, l'observation des tendances montrent que des perspectives nouvelles se développent :

- i) *Priorité à l'éducation de base.* C'est un objectif qui rallie la quasi totalité des pays en développement. L'éducation de base trouve sa justification sur le plan éthique (droit à l'éducation), social (égalité des chances) et économique (le plus fort taux de retour sur investissement).
- ii) *Le secondaire à la recherche d'une identité.* Avec l'universalisation de l'éducation de base (qui inclut outre l'école primaire, l'enseignement secondaire du 1^{er} cycle), on observe une diversification et une généralisation de l'accès à l'enseignement secondaire. La vieille question de la finalité de l'enseignement secondaire (terminal, ou préparatoire au supérieur) est plus que jamais d'actualité.
- iii) *Les nouvelles fonctions sociales du supérieur.* Outre son rôle scientifique (créateur du savoir) et économique (formation des cadres), de plus en plus l'enseignement supérieur est appelé à jouer un rôle social, culturel et idéologique (valeurs universalistes ; protection de l'environnement ; actions communautaires, etc.).
- iv) *L'éducation permanente tout au long de la vie.* Avec l'accélération des progrès scientifiques et techniques, l'obsolescence rapide des qualifications, l'allongement de la durée de vie et la réduction de la durée du travail, on observe une tendance croissante dans de nombreux pays à étendre le développement de la politique d'éducation aux besoins de tous les groupes d'âge : adultes en activité et retraités. Des mesures de régulation (fiscales et académiques) sont graduellement prises par les ministères de l'éducation pour accompagner cette évolution.

2.3 DES OBJECTIFS ET DES FINALITES « REVISITES » : LES QUATRE PRINCIPES PROPOSES PAR L'UNESCO.

Sur cette toile de fonds, un menu de préoccupations communes est partagé par un grand nombre de pays en développement. Elles visent à respecter les quatre

principes recommandés par la Commission de l'éducation pour le XXI^e siècle de l'UNESCO : apprendre à être, apprendre à faire, apprendre à apprendre et apprendre à vivre ensemble.

En premier lieu, si plus personne ne met en doute le rôle central de l'éducation pour le développement économique et social, le défi qui attend les responsables politiques est comment réformer l'éducation pour l'adapter aux nouveaux impératifs d'insertion dans un monde de plus en plus globalisé sans pour autant sacrifier le développement social et culturel aux seuls impératifs évoqués.

En second lieu, l'intégration des progrès scientifiques et technologiques dans l'éducation reste un vœu pieux dans de nombreux pays surtout parmi les plus pauvres. Pourtant, les responsables reconnaissent que sans cette intégration, l'éducation perdra rapidement sa pertinence et sera la source de nombreuses désillusions chez les prochaines générations de jeunes sortant du système éducatif.

En troisième lieu, le retour aux valeurs : c'est sans doute une préoccupation largement partagée même si elle ne donne pas encore lieu à des choix politiques très clairs. Les priorités dont doivent bénéficier les valeurs universalistes (droits de l'homme, protection de l'environnement, santé et qualité de vie) se conjuguent avec celles qui doivent être réservées à l'affirmation de l'identité culturelle et la protection du patrimoine pour un nombre croissant de gouvernements.

Enfin, le thème « éducation et cohésion sociale » devient un thème récurrent dans le dialogue politique. Il trouve sa source dans la multiplication des causes de fractures sociales (chômage, pauvreté, migration) et le développement de pressions centrifuges (radicalisme et fondamentalisme, affaiblissement du rôle des gouvernements, etc.).

2.4 LES TENSIONS SUR LES CONTENUS : DES DEMANDES CROISSANTES ET CONTRADICTOIRES.

Les conséquences de ces évolutions des politiques éducatives sur celles de la formulation des réformes des contenus ne peuvent être sous estimées. Par contenus, j'entends à la fois formation et recyclage des enseignants, méthodes pédagogiques, programmes-curricula, et matériels pédagogiques. Trouver un équilibre entre les besoins d'adaptation des contenus pour respecter les quatre principes proposés par l'UNESCO peut se révéler une tâche redoutable. Il s'agit à la fois de transformer les processus de réformes des programmes en les accompagnant de politiques de formation des enseignants et d'organisation de la production, ou de l'accès aux matériels pédagogiques actualisés et révisés. Deux exemples suffisent à illustrer mon propos :

- a) des difficultés de synchronisation lors de l'introduction de nouvelles disciplines. Il s'agit à la fois d'intégrer les nouveaux savoirs mais également souvent de les relier aux disciplines de base en vigueur. Par où commencer ? Quel scénario ? Qui doit faire quoi ? notamment, où réside

l'initiative ? Plus concrètement, comment éviter les dysfonctionnements et les ruptures pour les élèves et les étudiants déjà engagés dans le cursus d'enseignement ? Comment financer ? etc. ;

- b) des méthodes pédagogiques plus exigeantes. Il n'est pas possible de respecter les principes de l'UNESCO, notamment « apprendre à apprendre » et « apprendre à vivre ensemble » sans une transformation radicale des méthodes d'enseignement. Dans de nombreux pays, la dominante reste l'apprentissage par mémorisation. Aller vers l'apprentissage qui s'appuie sur les méthodes « constructivistes », ou plus radicalement encore centrées sur l'enfant qui devient « acteur » de son apprentissage, suppose non seulement un recyclage important du corps enseignant mais également l'appropriation de nouveaux outils pédagogiques et de nouvelles normes d'évaluation dont la mise au point reste un objectif à atteindre. Naturellement, apprendre à vivre ensemble suppose à la fois des changements dans les contenus implicites et explicites ainsi que le mode d'organisation de la vie scolaire. Comme nous le savons tous, c'est en pratiquant la citoyenneté et la démocratie en classe et à l'école qu'on peut devenir partisan de la démocratie dans la vie adulte. Vaste programme pour les responsables des réformes de contenus ! Mais qui commence à trouver une traduction concrète dans un nombre certes limité mais croissant de pays.

3. LA GLOBALISATION

3.1. DEFINITION

Le phénomène de la globalisation résulte de l'intégration des secteurs économique et financier à l'échelle mondiale. Il a été rendu possible par :

- La rapidité et l'importance des progrès technologiques, notamment dans le domaine des technologies de l'information et de la communication ;
- Les bouleversements géopolitiques, en particulier l'effondrement du bloc de l'Est, et l'apparition de groupements économiques entre nations (Union européenne, Mercosur, etc.) ;
- Une idéologie dominante fondée sur la régulation par les lois du marché, initialement appliquée aux échanges économiques et financiers, et progressivement étendue à tous les autres secteurs de l'activité humaine, y compris le secteur social (éducation, santé, etc.).

C'est ainsi qu'une orientation fondée sur l'accroissement de la rémunération du capital, ajoutée à la possibilité de localiser à peu près n'importe où les unités de production de biens et de services, a contribué au processus d'unification et de globalisation.

3.2. QUELQUES CONSEQUENCES

Parmi les implications essentielles de ce phénomène de globalisation, nous pouvons mentionner :

- L'apparition de « sociétés ouvertes à la connaissance » due à la multiplication des sources d'information et de communication ;
- La transformation de la nature du travail liée notamment au besoin d'une flexibilité et d'une mobilité accrues, à l'importance des techniques de la communication, à la nécessité du travail en équipe, à l'utilisation plus intensive des technologies nouvelles, etc. ;
- L'extension de l'exclusion sociale, une partie importante de la population mondiale, sans travail ou mal employée et/ou recevant une rémunération insuffisante, ne pouvant s'intégrer à la société.

3.3 MAIS EN MEME TEMPS, LA GLOBALISATION SE CONCRETISE PAR DES EVOLUTIONS TRES POSITIVES POUR L'EDUCATION DANS DE NOMBREUX PAYS.

- i) *Echange d'expériences en matière politique* : grâce à l'accélération des échanges et aux réductions des coûts de transports, on observe une

multiplication des opportunités et des modalités d'échanges d'expériences en matière de politiques de l'éducation. Il y a quelque deux décennies, la CIE du Bureau international d'éducation était une occasion unique de dialogue et d'échange d'expériences en matière politique (à l'exception des Conférences régionales des ministres de l'éducation de l'UNESCO). Aujourd'hui, on ne compte plus les instances de concertation politique. Grâce aux facilités offertes par Internet, on assiste à une véritable explosion du nombre de fora d'échanges politiques.

- ii) *Convergences en matière de contenus* : les résultats de nombreuses études entreprises au début de la décennie 1990 ont confirmé l'hypothèse que les notions de « formes et contenus appropriés » de scolarisation sont très largement partagées par un nombre croissant de pays du fait notamment des agences internationales de coopération en éducation et des échanges d'expériences en matière politique. Certains chercheurs vont plus loin en faisant remarquer que les études comparatives montrent un fort degré de similitude dans les programmes d'études primaires dans les différents pays. Même les définitions de succès et d'échecs aux études, de méthodes pédagogiques et des niveaux optimaux d'inscriptions et de tailles de classes font l'objet de consensus croissants. L'apparition de ce qu'on pourrait appeler des « programmes communs » d'éducation au niveau mondial n'est cependant encore qu'une hypothèse sur les tendances, nourrie par le phénomène de la globalisation. Et qui dit « programmes communs » ne dit pas qu'il n'y a pas place pour les spécificités nationales et locales dans les contenus. La convergence – qui n'est qu'en partie suggérée par certaines études – si elle devait être confirmée, serait une contribution intéressante de la globalisation à l'amélioration de la qualité de l'éducation (normes minima) et à une meilleure adaptation de l'éducation aux besoins des sociétés contemporaines.
- iii) *Convergence des préoccupations*. Ce qui frappe le plus l'observateur, est la convergence croissante des politiques (priorités, choix) et des stratégies éducatives au niveau mondial. Le menu est familier dans la profession éducative et se décline ainsi : a) donner la priorité aux problèmes concernant l'accès, la qualité et la pertinence, l'égalité des sexes, l'efficacité des répartitions des ressources, l'appropriation, la participation, la collaboration et la mobilisation de tous les protagonistes dans le secteur de l'éducation ; b) passer d'une éducation centrée sur le système à une éducation axée sur l'enseignement et l'élève ; c) adopter des critères d'allocation des ressources fondées sur les résultats plutôt que sur les seuls coûts en privilégiant l'éducation de base ; d) passer d'une pédagogie fondée exclusivement sur la mémorisation à des stratégies d'apprentissage plus actives et plus participatives intégrant les spécificités des apprenants et de leur environnement.

4. PERSPECTIVES REGIONALES

Il y a un certain paradoxe à comparer les rapports entre globalisation et éducation. D'une part la globalisation accroît le rôle et les besoins sociaux d'éducation et de formation. De l'autre, avec les méfaits de la globalisation, il est devenu de plus en plus difficile pour un nombre croissant de pays de financer le développement (quantitatif et qualitatif de l'éducation). En effet, dans la mesure où la globalisation est fortement liée au principe néo-libéral d'accroissement du rôle du marché et de réduction du rôle de l'Etat, son développement s'accompagne de la réduction des dépenses publiques. Pour de nombreux pays, la globalisation s'est manifestée par l'accroissement de la dette publique et des mesures d'ajustement qui ont eu des conséquences graves pour le financement de l'éducation. Non seulement les dépenses d'éducation par tête d'habitant ont baissé dans de nombreux pays (environ les 2/3 des pays d'Afrique et d'Amérique latine) mais également la part du budget de l'Etat consacrée à l'éducation a baissé. Les conséquences en matière d'effectifs scolaires sont également des baisses spectaculaires.

A un moment où, du fait de la globalisation, l'éducation est devenue un secteur central du développement, des pays (riches ou pauvres) trouvent de plus en plus difficile le maintien sinon l'accroissement des ressources à l'éducation. On peut, en simplifiant à l'extrême, parler de pays « en échec » et de pays « en succès ». Les premiers vivent un cercle vicieux, les seconds un cercle vertueux. Les pays à succès ont commencé avec une excellente situation en ressources humaines, réussi leur intégration dans l'économie globale, accru leur revenu et leurs ressources pour l'éducation et par conséquent leurs chances dans la compétition mondiale. Les autres – en échec – sont coupés de la globalisation et s'enfoncent dans la marginalité et la précarité. Les premiers « surfent » sur la globalisation, les seconds ne semblent pas capables de freiner le mouvement d'échec et de trouver une stratégie d'intégration dans le monde globalisé.

Naturellement, aucune région géographique n'a le monopole de l'une ou l'autre des situations. Mais on peut caractériser à grands traits simplificateurs les différentes régions en développement.

4.1 *L'Afrique* est probablement dominée par le cercle vicieux. A quelques exceptions notables près, sa situation est aggravée par une expérience coloniale qui n'est jamais passée. En Afrique, l'école n'est pas le produit du développement interne. Il en résulte une scission qui a des effets considérables : l'Afrique est caractérisée par des sociétés dichotomiques, des économies en dysfonctionnement et des citoyens déchirés entre, d'une part, une pratique sociale massive reléguée au rang de tradition et traitée de manière anhistorique, et d'autre part une pratique occidentalisation et

minoritaire érigée en symbole de modernité, d'évolution civilisationnelle et de progrès scientifique et technologique. La seule issue à cette crise de schizophrénie sociale est dans la redéfinition de l'école en recentrant les apprentissages sur les réalités socio-économiques, les cultures et les langues du contexte local ainsi qu'en valorisant le potentiel endogène (savoir et pratique).

- 4.2 *L'Amérique latine* cumule et superpose les deux cercles. Dans certains états brésiliens et mexicains, dans quelques provinces d'Argentine, et quelques régions dans d'autres nations, on observe le cercle vertueux en action. Ce n'est pas le cas dans la majorité de l'espace du sous-continent. Cependant, grâce au dynamisme de certaines entités, la tendance la plus marquée est la « diffusion » des expériences de succès au niveau régional. Ce qui pourrait se traduire – si la tendance devait se confirmer – par une amélioration de la situation dans le sous-continent. Une interrogation : les expériences réussies – tant sur le plan économique que dans les domaines de l'éducation et de la formation – sont inspirées par les normes et les pratiques des pays industrialisés (essentiellement celles des Etats-Unis d'Amérique, occasionnellement de l'Europe) ; une telle évolution est-elle soutenable à long terme ?
- 4.3 *La Méditerranée* un espace ultra-hétérogène englobant une multiplicité de besoins spécifiques. Cependant, la globalisation semble générer dans les pays riverains et au-delà dans l'ensemble de l'Europe de l'Ouest, le besoin de renforcer le rôle de l'éducation comme facteur de cohésion régionale. Nombre de projets régionaux proposent la promotion de « contenus communs » d'éducation avec deux finalités : l'intégration au processus de mondialisation et la nécessité impérative de « vivre ensemble ». La tâche qui attend les responsables de l'éducation est difficile mais incontournable : mettre l'accent dans l'éducation sur les valeurs universalistes, sur les valeurs communes tout en préservant les spécificités culturelles des communautés et des nations, et en favorisant la formation des ressources humaines qualifiées pour participer au développement.
- 4.4 Enfin *l'Asie*, plus « lourde » que les autres continents réunis, cumule sur une grande échelle les symptômes des cercles vertueux et vicieux de la globalisation. La majorité des analphabètes, des exclus de l'école, des systèmes éducatifs non pertinents, inefficaces et de mauvaise qualité se trouve en Asie. Pourtant c'est également en Asie que s'observent les efforts les plus spectaculaires d'intégration au système global, tant en économie, qu'en éducation. L'observation des crises récentes qui ont affecté bon nombre de pays de la région montre les limites d'une intégration « superficielle », et souligne les promesses d'approches hybrides qui réconcilient les besoins de protection des identités culturelles nationales et ceux qui découlent de l'intégration à la mondialisation. De fait, on trouve en Asie, des illustrations fortes de toutes les dominantes régionales.

5. UN MENU DE PREOCCUPATIONS

Au cours des deux dernières années, le Bureau international d'éducation de l'UNESCO a consacré un important programme de coopération internationale qui se situe dans le droit fil du thème de cette conférence. Le programme comporte deux volets : 1) apprendre à vivre ensemble en intégrant la question de la coexistence dans le contenu de l'éducation ; et 2) adapter le contenu de l'éducation afin de faire face à certains des défis soulevés par un monde globalisé. La mise en œuvre du programme est prévue par la mise en place de réseaux de coopération régionaux. A cet effet, cinq consultations (séminaires, ateliers, enquêtes) régionales ont eu lieu (à New Delhi, à Malte, à Buenos Aires, à Genève et à Paris). Elles ont prévu d'identifier une préoccupation convergente dans tous les pays consultés, à savoir : la nécessité pour les responsables des réformes des contenus de l'éducation de répondre aux défis du développement technologique, social, économique, politique, national et global, tout en respectant la nécessité de tenir compte des objectifs universalistes de l'éducation lors de la conception des programmes d'études, la formation des enseignants et la rédaction des manuels scolaires.

Afin de nourrir les débats, j'ai groupé les questions identifiées par le BIE en trois groupes que je vais introduire par la liste des questions suivantes :

5.1. QUESTIONS DE STRUCTURES

- Education de base formelle et alternative : quelles équivalences ? (On ne peut accepter que les alternatives soient considérées comme des offres d'éducation au rabais).
- Niveaux ou cycles : comment limiter les ruptures ? C'est le défi essentiel de toute réforme de contenu que d'assurer un effet « cumulatif » entre les cycles et les niveaux.
- Enseignement secondaire terminal ou préparatoire : faut-il des contenus communs et des compétences communes ? lesquels ?
- Formation initiale et formation permanente : peut-on développer le concept de compétences transdisciplinaires pour parvenir à un apprentissage à vie ?

5.2. QUESTIONS DE METHODES

- Comment concevoir des plans cadres de curricula qui concilient les besoins de répondre aux changements nationaux et globaux et aux spécificités locales ?

- Comment remplacer des systèmes « à contenus uniformes » par des systèmes flexibles combinant « savoirs et compétences », afin de permettre aux apprenants de se spécialiser tout en développant leur capacité à s'adapter à des situations nouvelles ?
- Comment intégrer de nouvelles disciplines au sein des disciplines existantes - ex : environnement ; ou en plus des disciplines déjà existantes – ex : langues étrangères ?
- Quelles sont les compétences indispensables pour assurer un équilibre entre formation initiale et continue ? En particulier, comment modifier les programmes de formation initiale afin d'accroître le désir de « toujours apprendre » ?
- Comment remédier à la surcharge des curricula : trop de matières, de sujets, de disciplines, de pression des lobbies pour introduire des sujets inédits afin de tenir compte des besoins nouveaux, et à la mauvaise synchronisation de l'introduction de nouvelles disciplines dans les cycles d'enseignement ?
- Comment redéfinir les missions des enseignants dans une perspective pédagogique impliquant une nouvelle division des tâches entre maîtres et élèves ?

5.3. QUESTIONS DE MISE EN ŒUVRE

- Qui est responsable de quoi dans les contenus de l'éducation. (Avec la multiplication des acteurs/protagonistes, et notamment le mouvement de décentralisation de l'éducation, la tendance à limiter le rôle des ministères et à accroître celui des écoles, des enseignants et des acteurs locaux, une grande confusion semble se développer dans la répartition des responsabilités).
- Comment conserver les décisions politiques au niveau central tout en favorisant la consultation des acteurs sur les choix politiques et en décentralisant la responsabilité de mise en œuvre au niveau local ?
- Comment organiser concrètement la coordination entre ministères de l'éducation et autres ministères (travail, industrie...) pour organiser la formation et le recyclage de la main d'œuvre au moment où de nouvelles activités se créent et d'autres disparaissent ?
- Comment organiser des fora d'enseignants pour mettre en application des cadres de référence en matière de contenus dans les écoles ?
- Quelle nouvelle répartition des tâches entre formateurs et nouvelles technologies ? (Si la tendance observée d'utilisation plus intense des nouvelles technologies en éducation se confirme – notamment celles des CD-ROM, d'autres enseignements et de formation en ligne sur Internet – quel sera le rôle des enseignants et comment les former à leurs nouvelles responsabilités ?).

6. DE VRAIES QUESTIONS, DES REPONSES INCERTAINES

Pour conclure, je vous propose un menu de questions qui, me semble-t-il, constitue l'essentiel de l'agenda des réformateurs des contenus de l'éducation dans les prochaines années.

- 6.1. *L'Afrique*. Comment recentrer les apprentissages sur les réalités socio-économiques, les cultures et les langues du contexte local, ainsi que le potentiel endogène du continent. L'une des conditions est la réappropriation de l'éducation par les communautés de base tant du point de vue du savoir que des pratiques, car c'est dans l'interaction école-milieu que se met en place la capacité d'intérioriser et d'adapter des apports extérieurs ou universels et donc d'intégration active à la mondialisation.
- 6.2. *L'Amérique latine*. Comment renforcer la capacité de mise en œuvre des changements de contenus décidés par les autorités publiques, malgré la faible quantité de ressources, le caractère inadéquat des infrastructures et des équipements, l'insuffisante qualification des enseignants, l'absence de culture de management au sein de l'institution éducative, et l'indigence des processus d'apprentissage institutionnel dans un continent riche d'informations, de savoir, d'expériences, et d'inspirations.
- 6.3. *La Méditerranée*. Le menu est riche. Le temps est-il venu pour enseigner "le vivre ensemble" en recherchant ce qui est "commun" aux pays de la région ? Peut-on envisager une articulation entre la science et la foi dans l'enseignement ? Comment concilier l'enracinement dans l'endogène et l'intégration dans l'universel ?
- 6.4. *L'Asie*. L'engouement pour les technologies de l'information et de la communication, ainsi que pour la mise en œuvre de l'apprentissage tout au long de la vie, déjà en cours dans divers pays d'Asie, va poser dans un avenir proche le problème de la cohérence entre le développement de la multinationalisation et la privatisation des méthodes, le développement de "programmes hors structures" et de matériels transfrontières, avec les impératifs de régulation par les pouvoirs publics seuls capables d'assurer l'équité, la qualité, le respect des valeurs, et le maintien de la cohésion sociale dans un souci de conciliation du global et du local.