

Spécial :
Herbert Gintis
sur le choix scolaire

PERSPECTIVES

revue trimestrielle
d'éducation comparée

NUMÉRO CENT

DOSSIER Citoyenneté et éducation : vers une pratique significative

RÉDACTEUR INVITÉ :
LUIS ALBALA-BERTRAND



BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

Vol. XXVI, n° 4, décembre 1996

PERSPECTIVES

revue trimestrielle d'éducation comparée

Rédacteur en chef : Juan Carlos Tedesco

Une édition de *Perspectives* est également disponible dans les langues suivantes :

ANGLAIS

PROSPECTS

quarterly review of comparative education

ISSN: 0033-1538

ARABE

مستقبلات

المجلة الفصلية للتربية المقارنة

ISSN: 0254-119-X

CHINOIS

教育展望

国际比较教育季刊

ISSN: 0254-8682

ESPAGNOL

PERSPECTIVAS

revista trimestral de educación comparada

ISSN: 0304-3053

RUSSE

перспективы

ежеквартальный журнал сравнительных исследований в области образования

ISSN: 0207-8953

Pour les prix et les conditions d'abonnement de *Perspectives*, se reporter au bulletin d'abonnement à la fin de ce numéro. Pour les différentes éditions linguistiques, adressez vos demandes d'abonnement :

- soit à l'agent de vente des publications de l'UNESCO dans votre pays (voir la liste des agents à la fin de ce numéro),
- soit au Services des ventes, Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1190 Bruxelles, Belgique (voir la formule de commande).

NUMÉRO CENT

PERSPECTIVES

revue trimestrielle d'éducation comparée

Vol. XXVI, n° 4, décembre 1996

Éditorial

Juan Carlos Tedesco 665

POSITIONS/CONTROVERSES

Le choix scolaire : problèmes et options

Herbert Gintis 671

DOSSIER : CITOYENNETÉ ET ÉDUCATION : VERS UNE PRATIQUE SIGNIFICATIVE

RÉDACTEUR INVITÉ : LUIS ALBALA-BERTRAND

Introduction au dossier

Luis Albala-Bertrand 687

CONTEXTES ET PERSPECTIVES DE LA CITOYENNETÉ DANS LE MONDE D'AUJOURD'HUI

Changements des comportements civiques entre générations :

le rôle de l'éducation et de la sécurité économique

dans le déclin du respect de l'autorité

au sein de la société industrielle

Ronald Inglehart 697

Quelles connaissances pour un renforcement

Richard G. Niemi

du sens civique aux États-Unis d'Amérique ?

et Jane Junn 709

L'éducation dans un monde en transition :

entre postcommunisme et postmodernisme

César Birzea 721

Citoyenneté, intégration nationale et éducation :

idéologie et consensus en Amérique latine

Manuel Antonio Garretón 731

Quelle universalité pour les droits de l'homme ?

Willem Doise 743

Pour une didactique constructiviste socio-génétique

de la citoyenneté

Luis Albala-Bertrand 753

L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ DANS LA PRATIQUE

L'édification d'une nouvelle citoyenneté

dans une société post-totalitaire :

une approche éducative en République tchèque

Petr Pitha 797

L'éducation pour la démocratie et

la réconciliation au Nicaragua

Terencio García 805

Citoyenneté et éducation productive

en République centrafricaine

Abel Koulaninga 813

Projets interactifs d'éducation civique

pour les jeunes d'âge scolaire

en Europe du Nord

Ruud Veldhuis 819

Index du volume XXVI

831

Les articles signés expriment l'opinion de leurs auteurs et non pas nécessairement celle de l'UNESCO/BIE ou de la rédaction. Les appellations employées dans *Perspectives* et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part du Secrétariat de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Prière d'adresser toute correspondance concernant le contenu de la revue au rédacteur en chef : Juan Carlos Tedesco, Directeur, *Perspectives*, Bureau international d'éducation, Case postale 199, 1211 Genève 20, Suisse.
Courrier électronique : j.tedesco@unesco.org

Pour en savoir plus sur le Bureau international d'éducation, ses programmes, ses activités, ses publications, on pourra consulter la page d'accueil du BIE sur Internet : <http://www.unicc.org/ibe>

Toute correspondance concernant les abonnements doit être adressée à : Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1190 Bruxelles, Belgique. (Voir notre bulletin d'abonnement à la fin de ce numéro.)

Publié en 1996 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

Imprimé par SADAG, Bellegarde, France

ISSN: 0304-3045

© UNESCO/BIE 1996

ÉDITORIAL

Le rôle que joue l'éducation dans la préparation à la citoyenneté subit à présent une profonde révision. Celle-ci recouvre deux domaines distincts : celui des *contenus*, définis en termes des capacités que doit développer la formation à la citoyenneté ; celui des *méthodes*, entendues comme les stratégies d'enseignement et d'apprentissage à adopter pour atteindre ce développement. Ces deux aspects sont intimement liés, surtout ces temps-ci, où les contenus de l'éducation ont tendance à être définis en termes de capacités et de dispositions pour l'apprentissage, et non plus en termes d'information et de connaissances à acquérir.

La nécessité de revoir les *contenus* de l'éducation qui préparent à la citoyenneté vient des profonds changements que connaît la société du point de vue aussi bien politique qu'économique et culturel. La crise de l'État-nation, la mondialisation de l'économie, les profonds changements qui bouleversent les méthodes de production et le multiculturalisme croissant de nos sociétés sont, entre autres événements, des phénomènes qui nous entraînent à reconsidérer les contenus de la formation à la citoyenneté moderne. Mais, au-delà des discussions concernant chacun de ces changements et son impact sur l'éducation, il semble nécessaire d'attirer l'attention sur la principale caractéristique des transformations actuelles : le franchissement de la frontière classique qui sépare la préparation au rôle de citoyen et celle qui conduit au rôle de travailleur.

À cet égard, il convient de rappeler que, selon le capitalisme traditionnel, la formation à la citoyenneté et celle qui conduit au travail sont très fortement dissociées. Alors que, pour devenir citoyen, il fallait développer la capacité d'exercer l'esprit critique, de s'associer et d'assumer ses responsabilités par rapport aux décisions, le rôle productif exigeait, dans la majorité des postes de travail, une grande capacité de s'adapter au train-train mécanique du travail et d'obéir aux ordres.

Dans les nouveaux scénarios du capitalisme, basés sur la production intensive de connaissances, ce fossé affectant les contenus tend à s'amenuiser. Le rôle productif exige un engagement personnel plus complet ; il convient maintenant de disposer d'une solide formation cognitive et émotionnelle, doublée d'un haut niveau de capacité à travailler en équipe, à faire preuve de créativité et à résoudre les pro-

blèmes. C'est ainsi que nous nous trouvons devant la possibilité de résoudre la dichotomie traditionnelle entre les idéaux de l'éducation et les exigences pratiques du monde du travail. Ce qui permettra à ces idéaux de s'affranchir de leur abstraction et au travail productif d'acquérir des traits plus humanistes.

Cependant, à l'inverse d'une plus grande articulation individuelle en termes de compétences et de capacités, les changements qui ont lieu dans le monde de la production sont en train de creuser considérablement le fossé qui sépare ceux qui travaillent dans les industries, où les activités liées à la connaissance sont d'une grande intensité, et ceux qui sont engagés dans des occupations traditionnelles ou, pire encore, ceux qui sont exclus du marché du travail. Ce n'est point par hasard si, pour eux, alors que la fascination qu'exercent les nouvelles technologies grandit et que s'étendent la liberté et la créativité personnelles, on retrouve au nombre des préoccupations publiques et privées tous les thèmes qui se font appeler « problèmes de société » : le chômage, la pauvreté et diverses formes d'exclusion sociale, liées à la violence et à l'intolérance.

En somme, alors qu'aujourd'hui le rôle productif et le rôle de citoyen semblent réclamer les mêmes compétences et les mêmes aptitudes, la principale question qui se pose est que le rôle productif ne les exige que pour un noyau de travailleurs clés : les « analystes symboliques », cependant que le rôle de citoyen, s'il doit conserver son caractère démocratique, voudrait que tout le monde les possède. Nous devons donc relever le défi qui nous enjoint d'établir de nouvelles formes de cohésion sociale, capables d'assurer notre capacité de vivre ensemble. S'il est vrai que le défi s'applique à toute la société, et non pas à la seule éducation et aux seuls éducateurs, le rôle de l'éducation n'en a pas moins acquis une importance fondamentale aujourd'hui.

Sur ce point, une bonne partie des analyses actuelles peut être classée en deux grandes catégories. La première prédit la désagrégation de la cohésion sociale. Elle pourrait conduire à une société « duelle », à l'existence de « réseaux » réunissant individus et groupes de manière transnationale, mais excluant entièrement ceux qui n'appartiennent pas aux réseaux, l'appartenance et les formes de reproduction étant basées sur des attitudes et des intérêts particuliers, et cela ayant pour résultat un important affaiblissement des formes d'expression commune. Les relations sociales ne seraient pas, comme c'est le cas dans le capitalisme traditionnel, gouvernées par l'exploitation. L'exclusion — ou, comme le suggère Robert Castel¹, la « désaffiliation » de la société touchant de grands pans de la population — sera la conséquence immédiate de ce type de structure sociale. Les laissés-pour-compte seront virtuellement « inutiles » du point de vue social et économique, et, de ce fait, ne participeront pas à la société. Installés de façon permanente dans la précarité et l'instabilité, ils développeront des attitudes et des modèles culturels fondés sur la difficulté à maîtriser l'avenir. Leur stratégie de survie « au quotidien » générera ce que Castel appelle la « culture de l'aléatoire ». À la différence des travailleurs classiques, le problème causé par ces secteurs vient de leur seule présence et non de leurs projets vis-à-vis de la société. Cette « désaffiliation » pourrait se concevoir non pas tellement en termes d'absence complète

de liens ou de relations, mais comme absence de participation à des structures qui auraient un sens dans la société. Du point de vue politique, des niveaux d'exclusion aussi élevés ne pourraient être maintenus que grâce à des niveaux tout aussi élevés d'autoritarisme. Le sens même de la citoyenneté et celui du fonctionnement démocratique se verraient, dans ce contexte, profondément affectés.

Le seconde catégorie d'analyses repose au contraire sur la définition de stratégies propres à maintenir la cohésion sociale. Cette catégorie postule principalement qu'il faut éviter que le travail soit accaparé par une élite sociale. Répartir le travail devient par conséquent un élément clé de ces solutions de rechange. Mais cette répartition du travail suppose que tout le monde soit formé aux compétences qu'exige le travail productif. La supposition sur laquelle s'appuie cette approche du développement social consiste à maintenir l'accès universel aux compétences requises aussi bien pour jouer le rôle de citoyen que pour accéder aux secteurs clés de l'économie.

Ces changements affectant la demande sociale, ainsi qu'une certaine insatisfaction générale par rapport aux résultats des activités éducatives, conduiront également à réviser les méthodes d'enseignement consacrées à la formation à la citoyenneté. Or, la particularité du temps présent consiste justement à reconnaître l'importance de la participation de l'individu à la construction de son identité culturelle, politique et professionnelle. Par rapport à d'autres époques, les identités ne sont plus totalement imposées de l'extérieur, puisque chaque personne est censée inventer la sienne.

Une plus grande participation de chacun à la construction de sa propre identité fait partie du processus de libération de l'individu. Même en reconnaissant qu'il existe d'importantes différences entre les cultures, on peut encore soutenir que nous assistons à un processus d'expansion des libertés individuelles, lequel est passé par différents stades. Au premier stade, propre aux sociétés traditionnelles, la marge allouée au choix individuel était extrêmement réduite. Au second stade, apparu en Occident au XIX^e siècle, les idées de liberté et de choix individuel ont d'abord progressé dans le monde politique et économique. Le suffrage universel et le marché libre furent l'expression de cette conception de l'individu. Cette croissance des libertés politique et économique s'est cependant accompagnée du maintien de grandes restrictions s'agissant du style de vie personnel. Les gens ne choisissaient pas de genre particulier de vie, mais étaient au contraire contraints d'accepter un modèle de conduite convenu et déjà existant, qui devait définir les aspects les plus importants de leur vie quotidienne².

Comparé à celui du XIX^e siècle, la notion actuelle d'individu bénéficie de plus grandes marges d'action et affecte en particulier tout ce qui concerne le « style de vie ». Cette croissance de la liberté individuelle est, cependant, source de nouvelles tensions. Si, d'un côté, nous acceptons l'effondrement des frontières tracées par les croyances, les préjugés, les idéologies, d'un autre côté, les individus perdent la protection accordée traditionnellement par l'appartenance à une identité fixe, où la responsabilité de l'évolution du comportement se déterminait ailleurs. Ce paradoxe de la condition de l'homme d'aujourd'hui représente l'une des sources

les plus importantes de la réflexion philosophique et pédagogique de ce temps.

Le dossier présenté dans ce numéro de la revue *Perspectives* traite de la question complexe de la citoyenneté aujourd'hui. Il tente de repérer quelques-uns des principaux facteurs influençant la naissance de diverses images et pratiques de la citoyenneté démocratique de par le monde, et suggère qu'il n'existe pas qu'une seule et unique stratégie sociale pour construire la démocratie. Ainsi, aucun ensemble définitif de contenus ne peut être promu. Dans cette perspective, le dossier traite aussi de la question des stratégies pédagogiques à adopter pour développer une éducation à la citoyenneté qui soit plus pertinente, plus efficace. L'approche proposée — le constructivisme — a déjà été essayée dans le contexte de la didactique des sciences, étant alors centrée principalement sur une perspective psychologique individuelle. Ici, le problème de la construction des connaissances est appliqué à l'apprentissage des objets sociaux, tels que la citoyenneté, et est considéré dans une perspective psychosociale, en utilisant comme base empirique les premiers résultats du projet de recherche, « Quelle éducation pour quelle citoyenneté ? », conduit par le BIE³.

JUAN CARLOS TEDESCO

Notes

1. Robert Castel, *Les métamorphoses de la question sociale : une chronique du prolétariat*, Paris, Fayard, 1995.
2. Lawrence Friedman, *The republic of choice : law, authority and culture* [La république du choix : la loi, l'autorité et la culture], Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1990.
3. Le projet international « Quelle éducation pour quelle citoyenneté ? », conçu dans la seconde moitié de 1993 et lancé en janvier 1994, se propose de contribuer à améliorer les stratégies en faveur de l'éducation à la citoyenneté sur la base d'évidences empiriques transculturelles concernant les images d'une citoyenneté démocratique, et les approches et pratiques pédagogiques adoptées actuellement à cette fin dans divers pays. Dans le cadre de ce projet, une *première phase*, consistant principalement en une enquête comparée menée dans trente-quatre pays sur la base d'échantillons représentatifs de maîtres et d'élèves de l'enseignement secondaire, est actuellement en cours d'achèvement. En 1996, la *seconde phase* du projet était lancée. Il s'agissait d'expérimenter et d'évaluer les découvertes les plus saillantes de l'enquête dans des situations scolaires réelles, en vue de développer des programmes d'études et des stratégies pédagogiques, à la fois efficaces et adaptés, pour l'éducation à la citoyenneté dans divers pays. La *troisième phase* du projet, consacrée à la diffusion de connaissances et d'information dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté, a également été amorcée par la création d'un forum international sur le sujet, accessible par Internet, et par la formation d'un « système expert » permettant une accessibilité accrue au savoir, fondée sur la recherche en matière d'éducation et de citoyenneté.

POSITIONS/CONTROVERSES

LE CHOIX SCOLAIRE :

PROBLÈMES ET OPTIONS

Herbert Gintis

Introduction

L'enseignement primaire et secondaire est traditionnellement financé et mis en œuvre par le secteur public. Le type de « choix scolaire » que je préconise dans cet article suppose de remplacer l'organisation des services éducatifs par une nouvelle structure définie par les caractéristiques suivantes : premièrement, les parents choisissent l'établissement scolaire de leurs enfants ; deuxièmement, tout individu ou groupe d'individus — sociétés privées, institutions publiques, associations d'enseignants et organisations locales — est habilité à concourir pour ouvrir des écoles et attirer des élèves ; troisièmement, les établissements agréés sont financés par des fonds publics à raison d'un montant fixe par élève admissible et par an, ce montant étant adapté à certaines caractéristiques pertinentes de l'enseignement, telles que son niveau ou les besoins éducatifs spéciaux à satisfaire, ainsi qu'à des facteurs économiques, tels que le niveau local des prix et des loyers ; quatrièmement, les établissements participants sont intégralement financés par le secteur public et ne sont pas autorisés à faire payer des frais de scolarité aux parents d'élèves pour compléter leur

Langue originale : anglais

Herbert Gintis (États-Unis d'Amérique)

Professeur d'économie à l'Université du Massachusetts (Amherst). Coauteur, avec Samuel Bowles et Bo Gustafsson, de *Democracy and market : participation, accountability and efficiency* [Démocratie et marché : participation, responsabilité et efficacité] (1993), directeur de la publication de *Macroeconomic policy after the conservative era : studies in investment, savings and finance* [La politique macroéconomique après l'ère des conservateurs : études sur l'investissement, l'épargne et les finances] (1995) et auteur de nombreux articles de revues spécialisées. Actuellement coprésident avec Paul Romer du projet de recherche de la Fondation MacArthur sur « Le facteur humain dans l'analyse économique : environnements économiques et évolution des normes et préférences ».

budget ; cinquièmement, les établissements bénéficiant du financement public doivent satisfaire à des normes acceptables en matière de locaux, de personnel, de programme d'études, d'admissions et de financement ; enfin, les résultats des établissements participants doivent faire l'objet de mesures quantitatives suivies qui sont rendues publiques pour aider les parents et les collectivités à évaluer la qualité des services offerts à leurs enfants.

Aux États-Unis d'Amérique, depuis quelques années, les arguments en faveur du choix scolaire reposent en grande partie sur le constat de la supériorité des écoles privées sur les écoles publiques (Coleman, Hoffer et Kilgore, 1982 ; Gaffney, 1989 ; Chubb et Moe, 1990). Cela étant, il serait erroné de concevoir un régime national de choix scolaire comme un système qui laisserait jouer sans intervention les forces du marché. En réalité, un système de choix scolaire bien géré serait sans doute aussi minutieusement réglementé que les systèmes de soins de santé, les services financiers, les transports ou les communications dans les pays industrialisés avancés.

L'argument de base en faveur du choix scolaire est extrêmement simple : premièrement, la concurrence entre les fournisseurs de biens et de services profite aux consommateurs car elle contraint les producteurs à travailler de façon efficace, à innover en matière de technologie et à offrir un assortiment optimal de produits. Or, dans les systèmes scolaires traditionnels, les prestataires de services éducatifs détiennent un quasi-monopole qui les protège des forces de la concurrence et, par conséquent, ne les incite guère à opérer de façon efficace. Deuxièmement, pouvoir choisir son prestataire est un atout en soi car c'est une forme de pouvoir personnel qui accroît la dignité reconnue aux individus et aux familles, et les valorise à leurs propres yeux¹.

Mais pourquoi conserver le mode de financement public de l'éducation plutôt que de laisser les parents financer de façon privée l'éducation de leurs enfants ou de les contraindre à le faire ? La réponse est, fondamentalement, que le financement public de l'éducation fonctionne relativement bien et que l'égalité d'accès à l'enseignement pour les enfants peut être une force égalitaire compensant la tendance naturelle des économies de marché à générer des niveaux d'inégalité économique moralement inacceptables.

La concurrence dans le domaine des services éducatifs : problèmes et écueils

De l'avis général des économistes, tout système de production concurrentiel requiert certaines conditions pour se rapprocher de l'optimum social. J'examinerai dans la présente section la probabilité de voir ces conditions réunies en ce qui concerne les services éducatifs².

Je partirai du principe que les bénéficiaires de ces services sont en dernière analyse les enfants et que les parents sont en général les agents économiques à la fois les plus soucieux de leur éducation et les mieux aptes à en décider en leur nom. Cette approche, fondée sur l'élève, est controversée et s'oppose au moins à trois autres solutions possibles. La première, fondée sur la société, veut que l'ultime bénéficiaire

soit un organe social tel que l'État ou la communauté. Ses partisans rejettent catégoriquement la notion même de choix scolaire. La seconde est orientée vers les parents, consommateurs des services éducatifs dispensés à leurs enfants puisque ayant le droit de choisir pour ces derniers un mode d'éducation en accord avec leurs convictions et avec leurs désirs personnels. Juger bon que les préférences individuelles des parents déterminent l'environnement de l'éducation auquel seront exposés leurs enfants, c'est évidemment rejeter deux des impératifs associés ci-dessus au choix scolaire (que le système d'éducation soit financé par des fonds publics et qu'il soit soumis au contrôle de l'État) au profit d'un système d'éducation reposant sur la non-intervention. La troisième solution consiste à considérer que les enfants sont les ultimes bénéficiaires des services éducatifs, mais que les parents ne sont pas les acteurs les plus aptes à défendre leurs intérêts du fait d'une incapacité de jugement ou d'une indifférence à leur bien-être³.

Dans le cadre de l'approche fondée sur l'élève choisie ici, quelles sont les conditions de l'efficacité d'un système de choix scolaire ?

Premièrement, la concurrence ne peut jouer efficacement que si plusieurs prestataires offrent leurs services à une proportion significative de familles. Les services éducatifs ne permettent pas de grosses économies d'échelle, on peut très bien concevoir que des collectivités financent de multiples petites écoles. Cependant, le fait que, dans le secteur de l'éducation, le consommateur (l'élève) doive aller vers le producteur (l'école) limite sur le plan géographique la demande réelle dont une école peut faire l'objet. Il n'est donc pas raisonnable de supposer que toutes les familles pourront choisir entre de multiples prestataires, dans les cas où de simples considérations d'économie interdiront d'ouvrir plus d'une ou de deux écoles dans le périmètre de déplacement des élèves.

Dans les zones rurales, où la densité de population est faible, le choix scolaire ne peut être réel sans que l'on s'attache particulièrement à recruter de nouveaux élèves et implique une réduction des économies d'échelle. Pour que la concurrence joue pleinement et que les consommateurs aient véritablement le choix, une collectivité doit probablement avoir plus de deux écoles et en compter peut-être quatre ou cinq. Il est improbable d'atteindre un tel chiffre en laissant le marché jouer librement, sauf peut-être dans les localités à forte densité de population dotées de services de transports efficaces. Si ces conditions ne sont pas réunies, la concurrence doit être encouragée par des mesures des pouvoirs publics. Ceux-ci peuvent élargir la clientèle potentielle des écoles en subventionnant les frais de transport des élèves, ou encore abaisser leurs coûts de démarrage en offrant aux nouveaux établissements des prêts à faible taux d'intérêt et en acquérant des locaux pour les leur louer. Enfin, ils peuvent imposer aux établissements de partager certains équipements, tels que des salles de classe, des installations sportives et des moyens d'enseignement spécialisé, afin de réduire leur taille minimale viable.

Même dans les régions à faible densité de population, le choix scolaire donne aux collectivités locales un moyen de contrôler la qualité de l'éducation qui ne saurait exister dans un système de monopole public : en effet, un système de choix scolaire convenablement mis en œuvre leur permet, en matière d'éducation, de passer

des contrats à court terme avec des prestataires de services comme elles le font pour les transports en commun, le ramassage scolaire, l'enlèvement des ordures, la télévision par câble et d'autres services publics.

Deuxièmement, la concurrence n'est efficace que si les consommateurs peuvent évaluer avec précision la qualité des biens et des services qu'ils achètent. Bien des aspects des activités de l'école sont directement observables, comme la qualité des équipements scolaires et des repas servis par la cantine, les services auxiliaires, les transports, la taille moyenne des classes, la disponibilité des enseignants et la réaction des enfants à leur vie scolaire. La réputation acquise par les écoles au fil du temps, ainsi que les statistiques recueillies par les organismes publics renseignent sur d'autres composantes plus techniques de la qualité des établissements, telles que la compétence des enseignants et les résultats quantitatifs obtenus. Pour que certaines caractéristiques importantes puissent être connues, il faudra cependant effectuer en continu et rendre publiques des mesures normalisées du rendement scolaire, telles que les niveaux de réussite des élèves, les taux d'abandon, la proportion d'élèves poursuivant leurs études dans le supérieur, etc. D'autres points, tels que l'habilitation des enseignants, la conformité aux normes de construction et de sécurité et l'utilisation de méthodes pédagogiques appropriées, pourront faire l'objet d'un cahier des charges plus ou moins détaillé. Plus les conditions de reconnaissance d'une école par l'État pour financement public sont strictes, plus les parents peuvent avoir des renseignements précis sur sa qualité. Mais, revers de la médaille, il va de soi que plus ces conditions sont rigoureuses, moins le choix est réel, plus les frais administratifs généraux sont élevés et plus l'élaboration du cahier des charges est vulnérable aux malversations politiques et au trafic d'influence.

Troisièmement, la concurrence ne peut fonctionner efficacement que si les consommateurs sont les meilleurs juges de leurs besoins et si ces besoins se reflètent dans leurs préférences et dans leurs choix. L'éducation étant un processus extrêmement technique, comment les parents pourraient-ils ne pas être induits en erreur par des affairistes intéressés et sans scrupule qui ne se soucient guère de répondre aux besoins des élèves ? Bien des éducateurs doutent que les parents puissent juger en connaissance de cause et s'inquiètent de voir gérer les écoles par des organisations à but lucratif, de voir des entrepreneurs de services éducatifs inonder un public indifférent et dépourvu de sens critique de modèles d'éducation « ultra-rapide » et lui proposer les derniers *gadgets* alléchants mais incompatibles avec la qualité de l'éducation. Nombre d'entre eux font également valoir que les familles pauvres et peu instruites sont particulièrement démunies pour faire des choix éclairés, de sorte qu'un système de choix scolaire ne ferait qu'exacerber les inégalités face à l'éducation.

À l'inverse, les défenseurs du choix scolaire tendent à minimiser le problème du manque d'information des parents et soutiennent que se méfier du consommateur, c'est faire preuve d'un paternalisme injustifié puisque la capacité de faire des choix intelligents est généralement reconnue aux individus dans d'autres domaines de l'existence. Ils estiment en outre que l'argument selon lequel une catégorie défavorisée de parents préférerait généralement les écoles médiocres est peu plausible,

car on saurait difficilement citer des domaines où les gens se trompent si constamment sur ce qui peut mener à leur bien-être qu'il vaudrait mieux qu'ils laissent à d'autres le droit de choisir pour eux. Pour finir, les partisans du choix scolaire soulignent que même les « pauvres sans instruction » emboîteraient sans doute le pas aux groupes les plus en vue de la communauté — dans les domaines politique, culturel ou religieux —, s'agissant de choisir l'éducation de leurs enfants. Si cela était généralement vrai, les cas d'incompétence ou de malversation des parents ne pourraient être systématiquement rattachés à des particularités démographiques ou sociales des familles.

Je crois que les faits parlent en faveur de ce dernier point de vue. Il peut être utile ici d'invoquer l'analogie du système universel de soins de santé. Pour le profane, l'évaluation des soins de santé est certainement une tâche plus complexe et difficile que celle de l'enseignement. Il existe pourtant des systèmes fonctionnant très bien qui permettent aux patients de choisir leurs fournisseurs de soins parmi ceux qui ont été agréés par des organismes publics. Dans le domaine de l'éducation, un système comportant un agrément, une publicité véridique et une évaluation objective des résultats permettrait aux parents d'avoir largement le choix tout en limitant à un niveau contrôlable leurs erreurs de jugement et les malversations possibles.

De fait, la théorie économique montre qu'une réglementation appropriée des biens et services complexes accroît l'efficacité des décisions du consommateur en abaissant le coût de l'information qu'il doit se procurer pour faire des choix éclairés. Les organismes financiers, par exemple, font l'objet d'une réglementation dans presque tous les systèmes économiques car chaque investisseur ne saurait être censé mener une enquête approfondie sur toutes les compagnies d'assurance, tous les fonds communs de placement, toutes les caisses de retraite et toutes les banques avec lesquels il traite. De même, la dérégulation des transports aériens aux États-Unis n'a pas jeté la sécurité aérienne en pâture au marché, à charge pour le public de savoir choisir une compagnie en fonction des antécédents qu'elle présente dans ce domaine. Bien au contraire, les normes de sécurité sont fixées au niveau fédéral.

On peut penser que ces considérations valent également pour l'éducation. De plus, lorsque des parents seraient jugés légalement incapables de faire des choix avisés pour leurs enfants, des tuteurs pourraient être habilités à décider des choix scolaires à leur place. Les établissements sans scrupule qui se révéleraient induire en erreur des parents crédules pourraient être poursuivis en justice comme peuvent l'être aujourd'hui les organismes financiers et les compagnies d'assurance. Les limites du droit des parents de faire des choix hautement personnels sont très controversées, mais il n'est probablement ni difficile ni coûteux de restreindre la liberté de choix parentale, définie de toute manière par les appareils politique et juridique, en exigeant que soient dûment agréés les enseignants, les méthodes d'enseignement, le contenu des programmes d'études et les pratiques pédagogiques. Enfin, on peut également interdire aux écoles de servir les intérêts égoïstes des parents (de leur offrir des avantages financiers, par exemple).

Nous pensons en outre que le choix scolaire déboucherait à la longue sur une meilleure compétence des parents, car la prise de décisions éducatives réfléchies se

répercute sur le développement des capacités parentales. Dans le contexte actuel, seules les familles aisées jouissent de cette faculté de décision parce qu'elles peuvent choisir d'envoyer leurs enfants dans une école privée. Le choix scolaire ouvrirait sans doute à bien des familles des possibilités qui sont aujourd'hui réservées aux riches ; le présupposé voulant que les parents soient les acteurs les plus aptes à prendre des décisions éducatives au nom de leurs enfants influencerait alors davantage sur les performances sociales, et c'est pourquoi il faut lui donner une assise concrète plus solide que dans le système d'éducation actuel.

Quatrièmement, un système concurrentiel n'a d'efficacité sociale que si le bien ou le service considéré est un « bien privé » dont les effets positifs ou négatifs ne se font sentir que sur les consommateurs. Si la consommation d'un bien a des effets externes positifs, les marchés privés vont systématiquement en restreindre l'offre, et si les effets externes sont négatifs, les marchés privés vont systématiquement l'offrir en surabondance. En ce qui concerne l'enseignement, la consommation des services éducatifs par les élèves peut avoir plusieurs effets externes. D'une part, la scolarisation influe sur le comportement social de l'élève tout au long de sa vie et a donc une incidence sur la société en ce qu'elle détermine la mesure dans laquelle l'élève contribue à la réalisation d'un objectif commun. D'autre part, les élèves influencent leurs camarades agissant sur leur rythme d'apprentissage, leur sécurité physique, leur plaisir d'être à l'école et d'apprendre, et leur tolérance de la diversité sociale, qu'elle soit culturelle, raciale ou autre. Les services éducatifs peuvent donc avoir des effets externes non négligeables.

Supposons, par exemple, qu'il soit dans l'intérêt social d'enseigner aux élèves à sacrifier, dans certaines conditions, leurs propres besoins à ceux de la société, alors qu'il est dans les intérêts privés de leur apprendre comment tirer le meilleur parti de la propension des autres à se sacrifier. L'enseignement de l'abnégation sera alors un effet externe positif dont profiteront, outre les élèves ainsi éduqués, tous les membres de la société qui pourront à l'avenir avoir affaire à ces élèves. Le choix scolaire ne débouchera pas automatiquement sur l'enseignement de normes sociales de ce type à moins qu'elles ne soient dans l'intérêt (privé) des élèves eux-mêmes. De même, dans une société composite, l'interaction sociale sera peut-être favorisée si les enfants apprennent à l'école qu'ils sont hétérogènes quant à leur race, leur appartenance ethnique et leur classe sociale. Il se peut toutefois que ces avantages sociaux soient obtenus au détriment des acquis ou des équipements scolaires de tout ou partie des groupes hétérogènes considérés. Le choix scolaire risque alors de déboucher sur un manque de diversité culturelle indésirable sur le plan social.

En outre, la présence d'un élève dans une école peut avoir un « effet externe » positif ou négatif sur les autres élèves. Les élèves qui obtiennent de bons résultats, qui sont d'une grande sociabilité, qui se montrent coopératifs et dont les parents sont prêts à consacrer du temps, de l'énergie et de l'argent à l'établissement ont un effet bénéfique sur les autres élèves et leurs familles. Or, ces élèves et leurs familles vont préférer rester entre eux plutôt que de s'associer avec des personnes qui ont moins à leur offrir en retour.

Une réglementation adéquate de l'État peut améliorer ces effets externes. Les

écoles peuvent n'être habilitées à recevoir des fonds publics qu'à condition que leur programme d'enseignement reflète des valeurs sociales « appropriées ». Un ensemble de directives nationales pourrait fixer les pratiques éducatives interdites et celles qui seraient obligatoires dans les écoles agréées. De même, là où la diversité ethnique et raciale est un objectif social, les écoles pourraient se voir attribuer des primes ou des subventions pour leurs effectifs hétérogènes et, à l'inverse, être mises à l'amende ou pénalisées d'une manière ou d'une autre lorsque leurs effectifs seraient par trop homogènes.

L'État peut-il assurer le fonctionnement correct d'un système de choix scolaire ?

Nombre de partisans du choix scolaire voient dans l'inefficacité générale du secteur public l'argument clé en faveur de la privatisation. S'ils avaient raison, nous ne pourrions escompter qu'un gouvernement puisse assurer le fonctionnement d'un système de choix scolaire de façon à servir l'intérêt public. Plutôt que de discuter de cette position, je fonde l'avantage du choix scolaire sur sa capacité à favoriser la concurrence contrairement à la situation de monopole du système géré par l'État. De fait, même un système géré par l'État peut être efficace et novateur s'il permet une véritable concurrence entre les écoles publiques⁴.

L'idée selon laquelle la régulation économique est inefficace et pernicieuse est démentie par les faits. Il n'existe *aucun exemple* de système économique avancé où l'État n'exerce pas une forte régulation. L'expérience montre que les gouvernements démocratiquement responsables peuvent, lorsque c'est nécessaire, exercer une régulation efficace de l'offre de biens et services dans des conditions concurrentielles. Bien sûr, la dynamique politique conduisant à une régulation efficace est souvent fluctuante, imprécise et lente à converger vers un ensemble stable de directives. En outre, une fois le système stabilisé, il reste coûteux à maintenir car il subit en permanence les pressions de groupes susceptibles de profiter de sa modification (recherche d'avantages personnels), ses performances sont systématiquement sous-optimisées par l'influence politique de groupes qui pâtiraient de l'application de politiques plus efficaces et il est lent à s'adapter à l'innovation technique, au changement de préférences des consommateurs et aux nouvelles priorités sociales. Pourtant, les avantages de la régulation l'emportent souvent sur ses coûts dans une mesure considérable.

En définitive, l'incapacité du secteur public à produire efficacement ne relève pas des déficiences inhérentes à l'intervention de l'État. L'inefficacité générale des activités industrielles régies par l'État est plutôt due au fait que les entreprises ainsi gérées ne sont pas soumises aux forces de la concurrence. Si démocratique et responsable soit-il, un gouvernement ne peut inciter des monopoles d'État à produire efficacement, et ce pour la raison capitale suivante : *seule l'interaction concurrentielle des entreprises génère l'information nécessaire pour évaluer leurs résultats. La concurrence est donc nécessaire pour que les entreprises se sentent responsables envers les agents extérieurs*⁵.

Choix scolaire et inégalité sociale

Le choix scolaire exacerbera-t-il ou réduira-t-il les inégalités sociales ? Nous devons établir une distinction entre le *financement* et la *prestation* des services éducatifs. Un système de prestation privé concurrentiel peut être financé de façon égalitaire. Dans notre modèle, on peut obtenir une répartition équitable des services en veillant à ce que les enfants reçoivent des « bons de scolarité », de valeur égale pour tous les élèves dans la même situation, bons qui seront présentés à l'école agréée choisie par leurs parents. Selon ce système, les élèves qui auraient des besoins spéciaux nécessitant un enseignement coûteux (élèves handicapés ou ayant des difficultés d'apprentissage, par exemple) pourraient recevoir des « bons de scolarité » de valeur supérieure.

Il va sans dire que si les écoles étaient autorisées à percevoir des droits de scolarité privés en plus de ce financement public, des pressions politiques amèneraient sans doute les pouvoirs publics à réduire leurs subventions au point de faire réapparaître de graves inégalités en fonction des revenus familiaux, les parents des classes moyennes suppléant les « bons de scolarité » et les familles pauvres n'envoyant leurs enfants que dans les écoles qui se contenteraient des fonds publics. Pour éviter cette dynamique inégalitaire, il faudrait interdire catégoriquement aux écoles recevant des bons publics de faire payer des frais de scolarité supplémentaires en dehors de certains cas précis (pour des fêtes ou des sorties exceptionnelles, par exemple), et à concurrence d'une somme strictement limitée. Le financement des soins de santé obéit souvent à des dispositions analogues, les assureurs ne payant pas plus de la somme prescrite pour un service donné et interdisant aussi à leurs clients de le faire. Une autre formule possible (moins égalitaire) consisterait à permettre aux écoles agréées de percevoir des droits supplémentaires exclusivement conditionnés par les ressources familiales, et à leur interdire de refuser un élève qui ne pourrait les payer.

Il est cependant possible que, en dépit d'un mode de financement égalitaire, le choix scolaire exacerbe les disparités sociales et raciales existantes⁶. D'aucuns estiment, par exemple, que si les écoles appliquent une politique d'admission sélective, elles vont avoir tendance à se stratifier en fonction des niveaux de capacité, les élèves les plus brillants bénéficiant d'un environnement d'apprentissage supérieur ainsi que des services d'enseignants plus compétents et plus dévoués.

Cela étant, il est vraisemblable que la sélection à l'entrée dans les écoles serait bénéfique à *tous* les niveaux de capacité, chaque école pouvant en effet adapter l'enseignement aux besoins spécifiques de sa clientèle. Tel semble être le cas dans l'enseignement postsecondaire américain où les pratiques de sélection sont rarement taxées d'injustice ou d'inefficacité. D'aucuns pourraient craindre que ce système stratifié n'exacerbe les inégalités en incitant les élèves les moins brillants à ne concevoir que des ambitions modestes. Cet argument n'est pourtant pas convaincant car on est raisonnablement fondé à penser que des écoles qui se consacraient à des élèves d'un niveau de capacité donné seraient capables de leur insuffler assurance et ambition⁷.

La sélection ne pourrait-elle pas exacerber la ségrégation raciale et ethnique ? La discrimination raciale et ethnique est d'ores et déjà illégale aux États-Unis et dans la plupart des autres pays : ses manifestations explicites pourraient donc certainement être contrées de manière simple et efficace par le système judiciaire. Qu'une discrimination s'exerce de fait sur la base des résultats scolaires semble inévitable, mais il est peu probable qu'elle surpasse la ségrégation qui tout autant s'opère sur la base du milieu de résidence dans les systèmes scolaires actuels. En outre, le choix scolaire donnerait aux communautés défavorisées et minoritaires les moyens d'ouvrir des écoles répondant directement aux besoins particuliers des familles qui les composent. L'initiative locale pourrait ainsi être un puissant moteur de l'amélioration des possibilités offertes à ces communautés en matière d'éducation.

Comme il était du reste prévisible, les porte-parole de minorités aux États-Unis ont souvent reconnu les avantages potentiels du choix scolaire (voir notamment Chavis, 1994, et Williams, 1994).

Enfin, comme nous l'avons vu plus haut, si la valeur sociale attachée à la diversité des effectifs scolaires le justifie, les écoles pourraient être agréées seulement si elles satisfont certains critères de diversité, ou des primes seraient attribuées à celles qui atteindraient certains objectifs en la matière. Comme d'autres interventions gouvernementales dans le domaine économique privé, les réglementations favorisant la diversité prêteraient cependant à contestation en ce qu'elles violeraient le principe de l'égalité de traitement.

Le sort de la communauté de culture dans un système de choix scolaire

La généralisation du choix scolaire risquerait-elle de saper le patrimoine culturel commun d'une nation ? Les marchés entretiennent la diversité en acceptant la disparité des goûts des consommateurs. À condition que les entreprises financent les frais de lancement incontournables et que les consommateurs puissent payer, un marché peut satisfaire tous les désirs que les consommateurs peuvent manifester, qu'ils soient ordinaires ou ésotériques, vils ou raffinés, sérieux ou frivoles. De fait, cette capacité d'entretenir la diversité compte parmi les caractéristiques les plus attrayantes du jeu distributif du marché : celui-ci nous permet de combler chacun nos désirs particuliers au lieu de nous quereller sur ce que nous devons consommer en commun.

Dans ces conditions, n'est-il pas possible que, sans régulation, le choix scolaire débouche sur une rupture progressive du patrimoine culturel commun, des groupes de parents créant des environnements scolaires propres à promouvoir leurs croyances, leurs pratiques et leurs conceptions respectives du bien ? Bien sûr, notre système scolaire actuel *permet* aux parents d'agir ainsi ; cependant, il *n'encourage pas* cette pratique en la subventionnant et veille ainsi à ce qu'elle n'ait qu'un impact relativement limité sur la vie sociale. Or le choix scolaire pourrait aboutir à une explosion de cultures scolaires autres.

Les partisans du pluriculturalisme se féliciteront sans doute d'une telle situation et devraient compter parmi les plus ardents défenseurs du choix scolaire. D'autres se montreront plus réticents pour deux raisons au moins : en premier lieu, bien des gens continuent de penser qu'une société harmonieuse et soudée repose nécessairement sur des valeurs communes et qu'une hétérogénéité culturelle excessive nuirait à la vie communautaire ; en second lieu, rien ne prouve que le fait de laisser le marché réaliser l'assemblage des choix *individuels* produirait un résultat aussi souhaitable sur le plan social que l'effet des choix *collectifs* qui s'opèrent à travers le processus politique.

Pour résoudre ce problème, on pourrait exiger des établissements agréés qu'ils utilisent tous un certain ensemble de matériels pédagogiques de base, adhèrent à un code déontologique quant à la façon de traiter les élèves et encouragent les valeurs en harmonie avec le pluralisme démocratique. Des directives nationales pourraient aussi interdire aux écoles agréées de mettre en œuvre des pratiques qui soient sources de division et, par exemple, d'inculquer l'intolérance raciale, d'enseigner le créationnisme ou de soutenir des croyances religieuses intolérantes.

De fait, rien dans le principe des systèmes concurrentiels de distribution des services éducatifs n'interdit à l'État de stipuler avec précision quels manuels utiliser pour tels cours, et quelles méthodes pédagogiques employer dans telles conditions. Loin de moi l'idée d'approuver une intervention étatique aussi étendue, mais je tiens à signaler ici que de telles mesures sont compatibles avec des services concurrentiels.

La mise en pratique du choix scolaire

On peut craindre que les compromis politiques nécessaires à la réalisation d'un système de choix scolaire dans un régime démocratique nuisent à son fonctionnement égalitaire. L'un de ces possibles « compromis fatals » consisterait en un financement public partiel — plutôt qu'intégral — qui ferait du choix scolaire un système servant essentiellement à subventionner l'éducation des enfants des riches et des classes moyennes au détriment des secteurs moins fortunés de la société.

D'un autre côté, la matérialisation de ce risque peut être favorisée par cette crainte même. Si les éducateurs refusent d'élaborer et de diffuser un modèle sensé de choix scolaire au motif que sa mise en pratique serait inadéquate, il est fort probable que ce modèle *sera* effectivement inadéquat s'il vient à être mis en pratique. Il incombe aux éducateurs de bien préciser qu'un système de choix scolaire efficace et égalitaire suppose des conditions préalables et de spécifier exactement celles-ci. Lorsqu'ils ne peuvent s'entendre sur ce point, le public doit savoir si c'est pour des raisons politiques, éthiques ou scientifiques, et, dans ce dernier cas, quels sont les motifs du désaccord et quelles données empiriques permettraient de le résoudre ou tout au moins de le réduire considérablement.

Au nombre de ses inconvénients, le choix scolaire serait source de pertes pour les enseignants du public. Il est bien connu que les syndicats d'enseignants y sont quasi unanimement opposés. En quoi un système privé de prestations éducatives pourrait-il nuire aux enseignants ? Les syndicats d'enseignants risquent de subir un

préjudice du fait que leurs coûts par syndiqué diminuent à mesure que la taille des unités de négociation augmente. Or, dans un régime de choix scolaire, la taille moyenne des prestataires (privés) de services éducatifs risque fort d'être inférieure à ce qu'elle est aujourd'hui. Par conséquent, à moins qu'une législation du travail ne soit mise en chantier pour obliger, par exemple, les établissements agréés à se grouper en associations régionales afin de négocier avec les enseignants, le syndicat, sous sa forme actuelle, risque de périr.

En outre, dans un système concurrentiel, les enseignants pourraient être astreints à des horaires de travail plus longs et leur sécurité d'emploi serait certainement menacée. Quant à leurs traitements, on ne sait s'ils augmenteraient ou diminueraient. Beaucoup estiment qu'il serait injuste que le choix scolaire porte excessivement atteinte à la condition des enseignants. Pour éviter cela, on pourrait veiller au respect d'un ensemble de « droits de l'enseignement » dans le cadre d'un système de choix scolaire complet, capable d'arbitrer entre les besoins des enseignants et ceux des consommateurs de l'éducation⁸.

Par ailleurs, le passage au choix scolaire soulève d'importantes questions juridiques relatives aux droits civils et à la séparation des Églises et de l'État. Il s'agit notamment de savoir si les élèves doivent prier à l'école, si les classes doivent être constituées en fonction des aptitudes, si l'habillement des élèves doit être réglementé, si les classes doivent être mixtes ou non, comment les manuels doivent être choisis, etc. La justice devra sans nul doute se pencher sur ces questions le moment venu, mais l'assistance d'analystes politiques, spécialistes des problèmes juridiques relatifs à l'enseignement, serait utile.

Conclusion

J'aimerais conclure en lançant un appel pour que l'on effectue davantage de recherches sur les effets de la concurrence et du choix sur le fonctionnement des systèmes d'éducation. En dépit de la part considérable des budgets nationaux consacrée à l'éducation, cette question est très rarement abordée. Le travail de Hoxby (1994) constitue à cet égard une remarquable exception. À partir des méthodes économétriques faisant appel aux variables instrumentales, il détermine l'effet spécifique de la possibilité de choisir entre les établissements scolaires publics en se basant sur les dépenses par élève, la productivité de l'enseignement, les performances moyennes des élèves, les niveaux d'instruction qu'ils atteignent et leurs salaires une fois sortis de l'école.

Hoxby apporte de solides données montrant que l'élargissement de la faculté de choix parentale a tendu à élever chacune de ces mesures de la réussite scolaire. Elle constate aussi que la possibilité de choisir entre les écoles publiques aboutit à un meilleur mélange des élèves de différentes classes sociales, races et ethnies. Un mélange qui, a-t-elle observé, ne nuit aux performances scolaires d'aucun groupe mais améliore celles de plusieurs, y compris les garçons blancs autres que d'origine latino-américaine et les élèves dont les parents sont au moins diplômés de l'enseignement secondaire.

Notes

1. Pour un plaidoyer plus complet en faveur de la concurrence entre les fournisseurs de biens et de services comme source de pouvoir pour les consommateurs, voir Gintis (1989).
2. Pour une analyse historique du choix scolaire, voir Coulson (1996) et les publications qu'il mentionne. Cet article comporte une excellente bibliographie qui m'a été d'une grande utilité.
3. À ce propos, voir Carnegie Foundation (1992), Payne (1993), Kozol (1992) et Welles et Crain (1992). Par ailleurs, des études montrent que même des parents peu instruits choisissent de manière avisée les écoles de leurs enfants. Voir par exemple Fossey (1994), Martinez et Kemerer (1994) et Ministère de l'éducation des États-Unis (1995).
4. En fait, des forces politiques puissantes peuvent agir au sein du secteur public pour y désamorcer la concurrence : en effet, les concurrents qui risquent de perdre peuvent trouver le moyen d'alléger les pressions qu'ils subissent en faisant jouer leurs proches relations avec les décideurs du secteur public.
5. Pour une justification non technique de cette affirmation, voir Gintis (1991 et 1992). D'une manière générale, se reporter à Hömlstrom (1979), Hömlstrom et Tirole (1988), Bowles et Gintis (1993a et 1993b).
6. Voir les arguments avancés par Cookson (1994) et Kozol (1992).
7. Lieberman (1991) montre, par exemple, que les écoles s'occupant des handicapés — plutôt que des enfants qui n'ont pas de problème d'apprentissage — se classent par leur nombre au premier rang des établissements à but lucratif. Blum (1985) avance que nombre d'écoles privées se consacrent aux enfants difficiles des quartiers déshérités et obtiennent d'assez bons résultats.
8. Il faut remarquer que le régime du choix scolaire permet aux enseignants d'ouvrir eux-mêmes des écoles en les organisant comme des entreprises ouvrières de production. Je pense que, moyennant un soutien public initial sous la forme de facilités d'accès au crédit, ces entreprises ont de fortes chances de réussir. Voir les arguments avancés par Bonin et Putterman (1987), Putterman (1984), Bowles et Gintis (1993a et 1993b).

Références

- Blum, V. C. 1985. « Private elementary education in the inner city » [L'enseignement élémentaire privé dans les quartiers chauds]. *Phi delta kappan* (Bloomington, Indiana), vol. 66, n° 9, p. 645 et suiv.
- Bonin, J. P. ; Putterman, L. 1987. *Economics of co-operation and the labor-managed economy* [L'économie de la coopération et l'économie gérée par les syndicats]. New York, Harwood.
- Bowles, S. ; Gintis, H. 1993a. « The democratic firm : an agency-theoretic evaluation » [L'entreprise démocratique : évaluation théorique d'agence]. Dans : Bowles, S. ; Gintis, H., Gustafsson, B. (dir. publ.). *Markets and democracy : participation accountability and efficiency* [Marchés et démocratie : responsabilité et efficacité de la participation]. Cambridge, Massachusetts, Cambridge University Press.
- . 1993b. « An economic and political case for the democratic firm » [Cas économique et politique pour l'entreprise démocratique]. Dans : Copp, D. ; Hampton, J. ;

- Roemer, J. (dir. publ.). *The idea of democracy* [L'idée de démocratie], p. 375-399. Cambridge, Massachusetts, Cambridge University Press.
- Carnegie Foundation. 1992. *School choice* [Le choix scolaire]. Princeton, New Jersey, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Chavis, B. 1994. « A native American perspective on choice » [Perspective d'un natif des États-Unis d'Amérique sur le choix]. Dans : Billingsley, K. L. (dir. publ.). *Voices on choice* [Voix sur le choix]. San Francisco, Californie, Pacific Research Institute on Public Policy.
- Chubb, J. E. ; Moe, T. M. 1990. *Politics, markets, and America's schools* [La politique, les marchés et les écoles des États-Unis d'Amérique]. Washington, D.C., The Brookings Institution.
- Coleman, J. ; Hoffer, T. ; Kilgore, S. 1982. *High school achievement: public, catholic and private schools compared* [Les résultats à l'école secondaire : les écoles publique, catholiques et privées comparées]. New York, Basic Books.
- Cookson, P. W. 1994. *School choice: the struggle for the soul of American education* [Le choix scolaire : la lutte pour l'identité de l'éducation propre aux États-Unis d'Amérique]. New Haven, Connecticut, Yale University Press.
- Coulson, A. 1996. « Markets versus monopolies in education : the historical evidence » [Marchés contre monopoles en matière d'éducation : les éléments d'appréciation historiques]. *Educational evaluation and policy analysis* (Washington, D.C.), vol. 4, n° 9, juin.
- États-Unis. Département de l'éducation 1995. *Use of school choice, education policy issues: statistical perspectives* [Le choix scolaire, questions de politiques de l'éducation : perspectives statistiques]. Washington, D.C., U.S. Government Printing Office.
- Fossey, R. 1994. « Open enrollment in Massachusetts : why families choose » [L'inscription libre dans le Massachusetts : pourquoi les familles choisissent-elles ?]. *Educational evaluation and policy analysis* (Washington, D.C.), vol. 16, n° 3, p. 320-334.
- Gaffney, E. M. 1989. *Private schools and the public good : policy alternatives for the eighties* [Les écoles privées et le bien public : les politiques de rechange pour les années 80]. Notre Dame, Indiana, University of Notre Dame Press.
- Gintis, H. 1989. « The power to switch : on the political economy of consumer sovereignty » [Pouvoir changer : l'économie politique associée à l'indépendance du consommateur]. Dans : Bowles, S. ; Edwards, R. C. ; Shepherd, W. G. (dir. publ.). *Unconventional wisdom: essays in honor of John Kenneth Galbraith* [La sagesse souveraine : essais en l'honneur de John Kenneth Galbraith], p. 65-80. New York, Houghton-Mifflin.
- . 1991. « Where did Schumpeter go wrong ? Understanding capitalism, socialism, and democracy » [En quoi Schumpeter s'est-il trompé ? Comprendre le capitalisme, le socialisme et la démocratie]. *Challenge* (Armonk, New York), vol. 34, n° 1, janvier-février, p. 27-33.
- . 1992. « New economic rules of the game » [Nouvelles règles du jeu économique]. *Challenge* (Armonk, New York), vol. 35, n° 5, septembre-octobre, p. 47-53.
- Hölmstrom, B. 1979. « Moral hazard and observability » [Danger moral et observabilité]. *Bell journal of economics* (Santa Monica, Californie), vol. 10, n° 1, printemps, p. 74-91. (Aujourd'hui *Rand journal of economics*.)
- ; Tirole, J. 1988. « The theory of the firm » [La théorie de l'entreprise]. Dans : Schmalensee, R. ; Willig, R. (dir. publ.). *Handbook of industrial organization*. Amsterdam, Pays-Bas.
- Hoxby, C. M. 1994. « Does competition among public schools benefit students and

- taxpayers ? » [La concurrence entre écoles publiques profite-t-elle aux élèves et aux contribuables]. Cambridge, Massachusetts National Bureau of Economic Research. (Document de travail n° 4979.)
- Kozol, J. 1992. « Flaming folly » [Folie furieuse]. *The executive educator* (Alexandria, Virginie), vol. 14, n° 6, p. 14-19.
- Lieberman, M. 1991. « Profit-seeking schools » [Écoles à but lucratif]. Dans : Boaz, D. (dir. publ.). *Liberating schools* [Libérer les écoles]. Washington, D.C., Cato Institute.
- Martinez, V. K. T. ; Kemerer, F. R. 1995. « Who chooses and why : a look at five school choice plans » [Qui choisit et pourquoi : regard sur cinq plans de choix scolaire]. *Phi delta kappan* (Bloomington, Indiana), vol. 75, n° 9, p. 678-681.
- Payne, R. 1993. « Poverty limits school choice in urban settings » [La pauvreté impose des limites au choix scolaire dans les contextes urbains]. *Urban education* (Thousand Oaks, Californie), vol. 28, n° 3, p. 281-299.
- Putterman, L. 1984. « On some recent explanations of why capital hires labor » [Sur quelques raisons expliquant pourquoi le capital embauche le travail]. *Economic inquiry* (Huntington Beach, Californie), vol. 22, p. 171-187.
- Wells, A. S. ; Crain, R. L. 1992. « Do parents choose school quality or school status ? A sociological theory of free market education » [Les parents choisissent-ils la qualité scolaire ou le statut scolaire ? Théorie sociologique de l'éducation sur le marché libre]. Dans : Cookson, P. W. (dir. publ.). *The choice controversy* [La controverse du choix]. Newbury Park, Corwin Press.
- Williams, P. 1994. « School choice promotes excellence in the African American community » [Le choix scolaire favorise l'excellence dans la communauté noire américaine]. Dans : Billingsley, K. L. (dir. publ.). *Voices on choice* [Voix sur le choix]. San Francisco, Pacific Research Institute on Public Policy.

DOSSIER

CITOYENNETÉ
ET ÉDUCATION :
VERS UNE
PRATIQUE SIGNIFICATIVE

INTRODUCTION

AU DOSSIER

Luis Albala-Bertrand

Dans le monde d'aujourd'hui, deux grandes tendances sont partout à l'œuvre : la généralisation de l'économie de marché et les transitions politiques vers la mise en place de régimes démocratiques. Sur le plan culturel, ces mutations provoquent des changements profonds et sans précédent qui retentissent diversement sur les comportements individuels et collectifs. Dans presque toutes les situations, les changements culturels sont en retard sur l'évolution institutionnelle ; d'où un déficit de normes sociales qui peut être à l'origine de tensions, de désordres et de conflits. Dans ces conditions, et vu les proportions qu'atteignent parfois les coûts sociaux associés, le *contrôle social* nécessite d'être renforcé. Toutefois, pour des raisons d'efficacité ou de coût, cela doit être assimilé non pas à un simple renforcement des mécanismes de contrainte publique, mais plutôt à la construction d'un sens renforcé et d'une pratique renouvelée de la citoyenneté.

La plupart des éducateurs estiment que l'éducation, et, en particulier, l'éducation formelle, peut remplir une fonction primordiale dans la refonte sociale. Cela

Langue originale : anglais

Luis Albala-Bertrand (Chili)

Docteur en sociologie (Sorbonne, 1972). Actuellement directeur du projet transculturel *Quelle éducation pour quelle citoyenneté ?* Il a été responsable à l'UNESCO, de 1975 à 1992, des activités de recherche dans les domaines de l'éducation à l'environnement et des sciences sociales. Il a en outre signé ou dirigé la publication de plusieurs ouvrages et articles traitant d'éducation et de sociologie, traduits en de nombreuses langues. Parmi ses plus récents travaux, on peut signaler : *Democratic culture and governance : Latin America on the threshold of the third millenium* [Culture démocratique et gouvernabilité : l'Amérique latine au seuil du III^e millénaire] (1992) ; *Refonte de l'éducation : vers le développement durable* (1992). Il a donné des conférences, dispensé des cours, élaboré des projets de développement aux niveaux universitaire et gouvernemental, et en matière d'éducation à l'environnement et de citoyenneté, dans plus de soixante-dix pays de par le monde.

suppose que le processus éducatif exerce bien une influence sur la socialisation civique et politique des élèves, et que le rôle de l'école dans la formation de la personnalité politique peut avoir une importance pratique. Malheureusement, si l'on en juge par l'efficacité actuelle de l'éducation à la citoyenneté, les choses ne semblent pas si évidentes. L'évaluation empirique de l'impact de l'école sur la socialisation politique des adolescents montre que, si les programmes officiels ont en effet une influence significative sur la transmission des connaissances et des compétences instrumentales, le rôle qu'elles jouent sur l'orientation politique des élèves paraît moins évident. D'une part, l'influence des facteurs scolaires se heurte aux dynamiques sociales et culturelles, dont les programmes officiels tiennent rarement compte. D'autre part, divers agents de l'éducation, comme la famille et les médias, semblent exercer une influence socialisatrice déterminante, plus importante parfois que celle de l'école.

Il apparaît donc capital, lors de l'élaboration des politiques de l'éducation, de concevoir des stratégies qui puissent assurer un impact réel sur l'éducation, et en particulier sur l'éducation formelle qui, parmi d'autres agents de socialisation, constitue le mécanisme le plus délibérément conçu et le mieux structuré pour modeler la personnalité civique et politique des jeunes. La poursuite efficace de ce vaste objectif implique l'accomplissement d'un équilibre, difficile à trouver, entre deux grandes conditions qui, à première vue, peuvent paraître contradictoires. La première d'entre elles consiste à concevoir des approches appropriées pour faciliter l'apprentissage de la citoyenneté, ou, si l'on préfère, à définir quels processus d'apprentissage et quels messages éducatifs peuvent favoriser l'émergence, ou consolider l'existence, des représentations sociales convergentes de la citoyenneté, nécessaires à la stabilité et à l'efficacité politique des régimes démocratiques, tout en permettant la formation et l'expression de personnalités autonomes, qui sont une source d'enrichissement et de créativité et, en fin de compte, la garantie la plus solide de la liberté. La seconde condition entraîne la mise en pratique de ce que suggère le bon sens, à savoir que les conceptions, les institutions et les orientations qui sous-tendent la citoyenneté démocratique ne sont pas les mêmes partout. Par conséquent, la pratique éducative devrait s'adapter aux divers contextes nationaux, voire à des conditions variables au sein d'une même société, en s'assurant toutefois de construire une citoyenneté ouverte au monde, notion qui correspond au sens dont évolue la vie sociale dans le monde d'aujourd'hui.

Remplir ces conditions suppose qu'on a tenté de comprendre les véritables racines culturelles de la citoyenneté dans chaque société et dans chaque communauté, envisageant l'apprentissage comme un processus *socio-génétique*. Un vrai défi à relever, puisque la plupart des pratiques de l'éducation restent fermement attachées à des programmes d'enseignement généraux et standardisés, où la seule source de variation est le nécessaire mais insuffisant développement psychogénétique.

Tel est le contexte dans lequel s'inscrit ce « dossier », qui s'articule en deux parties.

* * *

Dans la première, il s'agit de mettre au jour quelques grands problèmes structurels ou contextuels qui se posent dans différents cadres et qui ne sauraient être négligés par aucune tentative d'éducation « constructiviste », vouée à l'édification d'une citoyenneté démocratique, qui se veut pertinente et efficace.

Que signifie cette antipathie pour la politique qui caractérise la pratique démocratique dans la plupart des pays industrialisés ? Ne faut-il y voir qu'une défiance profonde envers les autorités due à la conjoncture actuelle et qui pourrait être surmontée par une éducation plus solide sur le fonctionnement des institutions politiques ? Ou bien correspond-elle à des phénomènes plus profonds, impliquant une transition culturelle majeure à laquelle l'éducation n'a même pas commencé à songer ? En s'appuyant sur la dernière en date des analyses du *World Values Surveys* (1993), *Ronald Inglehart* confirme sa thèse d'une transition culturelle progressive des sociétés industrielles passant d'orientations matérialistes, centrées sur la sécurité, à des orientations postmatérialistes, plutôt affectives, expressives et tournées vers autrui. Dans son article, il dégage un aspect de cette transition qui est capital pour la citoyenneté démocratique : le déclin du respect de l'autorité, lequel suggère un autre moyen de pratiquer le jeu politique démocratique et pose donc à l'éducation un nouveau défi civique et politique.

Quelles sont les connaissances civiques et politiques importantes dans le nouveau contexte culturel ? Sur quelles fondations pourraient s'ériger les connaissances nécessaires à une nouvelle image de la citoyenneté ? À partir d'une enquête récente (1988), *Richard Niemi* et *Jane Junn* montrent quelles sortes de connaissances civiques et politiques sont désormais familières, et moins familières, aux élèves du secondaire aux États-Unis d'Amérique et, à l'aide de données diachroniques, retracent les changements qui ont affecté la perception et la conscience civiques au cours de ces vingt dernières années. Ils soulignent, pour l'avenir, trois principales directives en faveur d'une éducation à la citoyenneté plus instrumentale et susceptible de provoquer de l'intérêt pour la vie politique. Il s'agira de : surmonter une vision aseptique de la politique qui est, en général, diffusée par l'école, afin de permettre aux élèves de percevoir la politique comme un vrai processus de vie qui suppose la défense d'intérêts, des conflits et leur résolution ; identifier le cadre d'options possibles de l'action politique, de sorte que les étudiants puissent comprendre et estimer les valeurs et les principes qui fondent leurs propres institutions ; apprendre, enfin, à déchiffrer l'information, notamment celle, iconographique et quantitative, concernant la vie civique. Ces orientations, associées à une éducation basée sur des aspects de la vie politique qui intéressent directement l'élève, pourraient contribuer à développer chez lui une motivation plus solide envers la vie civique et politique.

Quelle sorte de société se bâtit aujourd'hui dans les pays naguère socialistes ? Quel est, dans ce contexte, le sens profond de la citoyenneté ou, en d'autres termes, quelles fonctions l'éducation pourrait-elle remplir pour éviter la simple reproduction de l'ancienne pensée totalitaire dans le nouveau contexte politique ? Fort de sa longue expérience de chercheur en Roumanie, *César Birzea* présente un panorama général des principaux problèmes de transition actuels — et à venir — propres aux anciens pays socialistes, appelés à évoluer, selon lui, entre les repères du postcom-

munisme et du postmodernisme. Convaincu que l'éducation pourrait jouer un rôle prépondérant dans cette transition, Birzea propose quelques orientations, à différents niveaux, pour rénover et mieux adapter la pratique éducative en vue de s'attaquer à la situation d'anomie prévalante dans ces sociétés.

Comment les pays en développement peuvent-ils édifier une citoyenneté qui ne soit pas seulement le reflet d'une société gouvernée par les valeurs néolibérales de profit et de compétitivité, génératrices des fractures sociales ? En d'autres termes, comment bâtir une société associant les orientations de solidarité sociale et d'ouverture cosmopolite ? À ce propos, *Manuel Antonio Garretón*, analysant la notion de modernité, affirme que la modernisation, voie empruntée par les premières sociétés industrielles, n'est qu'un modèle parmi d'autres et en conclut qu'il n'y a pas une voie unique vers la modernité pour tous les pays. Y voyant un moule où refondre l'idée de modernité, il appelle l'attention sur l'évolution du concept d'éducation intervenu depuis une dizaine d'années sous l'impulsion du renouveau de l'idéologie éducative issu de grands événements internationaux, comme la Conférence mondiale de Jomtien sur l'éducation pour tous, le rapport Delors et d'autres réflexions politiques importantes qui ont vu le jour en Amérique latine. À partir de là, il avance l'idée que la cohésion sociale exige une image renouvelée de la citoyenneté, qui ne reposerait pas seulement sur des considérations économiques et une conception étroite de l'État-nation, mais incarnerait le sens et l'esprit de l'équité socio-économique et d'une solidarité qui ignore les frontières nationales.

Si les tendances qui, à travers le monde, jouent dans le sens d'une culture de paix et de démocratie sont en dernière analyse le résultat d'une éthique universellement partagée qui s'inspire des droits de l'homme, comment venir à bout des perceptions ethnocentriques encore dominantes en la matière, malgré une pléthore d'initiatives éducatives ? Sur la base des données provenant de divers travaux de recherche récents, menés par lui-même et par d'autres psychologues sociaux, *Willem Doise* analyse la structure des représentations sociales des droits de l'homme — qui paraît très stable dans différentes sociétés — et montre les principales différences de perception interindividuelles et intergroupes, qui résultent des processus de filtrage et d'ancrage sociaux. Il met aussi en évidence l'existence d'une vision ethnocentrique des droits de l'homme, qui consisterait à minimiser les violations des droits qui ont lieu dans la société d'appartenance et à exagérer systématiquement celles qui sont commises à l'étranger, en particulier dans les pays dont le modèle culturel est perçu par l'observateur comme éloigné de celui de sa propre société. Selon Doise, cette situation apporte une nuance psychosociale importante à la croyance idéologique en l'universalité des droits de l'homme, dont seule une éducation d'approche « constructiviste » pourrait traiter.

Quelles approches, quelles pratiques d'enseignement et d'apprentissage — en somme quelle éducation ? — paraîtraient efficaces pour traiter les images diverses et changeantes de la citoyenneté qui existent de nos jours dans les différentes sociétés, voire parmi les catégories et groupes sociaux d'un même pays ? Comment l'éducation pourrait-elle répondre à la nécessité de donner un sens à la

citoyenneté qui soit profondément ancrée et partagée par tous, individus et groupes, tout en préservant l'autonomie des premiers et les identités des seconds ? Considérant que les problèmes de socialisation civique et politique ne sont pas réductibles à une simple acquisition spontanée par le jeu de l'interaction sociale, mais que l'éducation peut avoir un rôle à jouer dans la formation du caractère du citoyen, l'auteur de ces lignes propose quelques éléments d'une didactique sociogénétique « constructiviste » de la citoyenneté. À partir des résultats préliminaires de l'enquête transculturelle *Quelle éducation pour quelle citoyenneté ?*, que l'UNESCO-BIE a menée jusqu'à présent dans trente-quatre pays, il s'efforce de déterminer les représentations sociales qui orientent la connaissance et les interactions civiques et politiques, ainsi que les valeurs et institutions socioculturelles qui modèlent les positionnements et les comportements politiques des individus et des groupes. Dans cette perspective est proposée une démarche « constructiviste » générale, pour traiter le problème complexe de la contribution de l'éducation à la formation de la personnalité civique et politique des jeunes.

* * *

La seconde partie de ce dossier présente quelques tentatives concrètes et novatrices en matière d'éducation à la citoyenneté dans des régions et dans des cadres socioculturels variés. Ces expériences portent aussi bien sur les programmes d'études officiels que sur d'autres types d'activités scolaires et extrascolaires qui peuvent contribuer au développement d'une citoyenneté participative et démocratique.

Dans ce contexte, l'ancien Ministre tchécoslovaque de l'éducation, *Petr Pitha*, fait une analyse lucide des difficultés que pose la transition culturelle dans son pays au sortir du totalitarisme et propose un modèle original — déjà mis en application — pour renouveler l'éducation civique. Sur le plan méthodologique, une particularité intéressante de ce modèle consiste à traiter l'éducation civique comme un thème transversal à insérer dans presque toutes les matières scolaires classiques, mais aussi comme une discipline spécifique apportant des « passerelles » aptes à favoriser la synthèse des divers éléments de la problématique de citoyenneté, au lieu d'abandonner cette synthèse aux possibilités d'intégration spontanée par les élèves. Les deux démarches — thème transversal et discipline spécifique — remplissent des fonctions stratégiques et complémentaires.

Quelles précautions devrait-on prendre pour bâtir une citoyenneté démocratique dans une société qui sort d'une guerre civile ? C'est là l'essentiel du propos de *Terencio García*. Analysant l'exemple de son pays, le Nicaragua, l'auteur souligne la multiplicité des niveaux et des secteurs qu'il importe d'associer à la négociation du nouveau programme d'études, seul moyen de surmonter une défiance enracinée dans l'histoire nationale. À ce propos, il lance une mise en garde à l'adresse des autorités en soulignant qu'il leur faut faire preuve de cohérence et de disponibilité à tous les échelons, depuis les administrateurs et enseignants des écoles, jusqu'aux décideurs nationaux. Il brosse un tableau des efforts déjà menés à bien pour élaborer un nouveau programme d'éducation à la citoyenneté, et envi-

sage avec optimisme l'évolution déjà amorcée des valeurs et des attitudes sur le plan civique.

La citoyenneté ne se réduit pas à une pratique politique, elle doit aussi être associée à la vie civile, et en particulier, comme Marshall l'a proposé, à la vie économique. Dans cette perspective, l'article d'*Abel Koulaninga* dégage deux axes essentiels pour l'éducation civique dans les pays en développement. À travers son analyse des programmes d'enseignement pratiqués dans les écoles techniques et professionnelles de la République centrafricaine, il montre, tout d'abord, comment on peut associer la formation à la gestion agricole à la pratique de la solidarité sociale et, deuxièmement, que la norme démocratique a aussi sa place dans la prise de décisions touchant la gestion. Ces pratiques contribuent toutes deux à engager les élèves dans une participation active et responsable à la vie civique.

Enfin, l'expérience concrète de situations où des adolescents doivent évaluer divers moyens de résoudre des problèmes, décider des meilleures solutions à prendre et rallier d'autres personnes à leurs choix peut avoir un grand potentiel formateur dans les différentes disciplines et compléter utilement le programme d'enseignement officiel. L'apprentissage par la pratique dans des situations d'interaction — but essentiel des débats civiques et politiques ouverts, présentés par *Rund Veldhuis*, qui ont été organisés dans divers pays d'Europe du Nord par le Centre néerlandais d'éducation civique — semble être une démarche didactique et pédagogique particulièrement efficace dans des situations complexes comme celles qui sont associées à la construction de la citoyenneté.

* * *

Stimuler la pensée et fournir une connaissance empirique sur les significations de la citoyenneté dans diverses cultures et sur des réponses pédagogiques possibles à la construction de la citoyenneté, c'est ce à quoi s'est attelé ce dossier intitulé « Citoyenneté et éducation : vers une pratique significative ». Ce qui semblait important ici était de se saisir du fait même qu'il n'y a pas une réponse unique à la question de la citoyenneté démocratique ; et que cela ne dépend pas tant de ce que les volontés politiques diffèrent, mais plutôt du fait des différences qui caractérisent les dynamiques culturelles et sociales dans divers contextes ; elles expliquent les changements structurels dans les pratiques sociales de la citoyenneté ainsi que les significations attribuées à cette question par les individus concernés.

Il serait naïf de prétendre que le fait de disposer d'évidences empiriques ou d'explications rationnelles concernant une situation, ou que le fait de comprendre les mobiles qui poussent les individus à agir de telle ou telle façon constituent une base suffisante pour prendre des décisions. La logique politique ou subjective a la plupart du temps la préséance, et aussi, le plus souvent, pour des raisons légitimes. Il importe pourtant de garder à l'esprit que, à chaque fois que l'on s'efforce d'augmenter l'efficacité et la pertinence de la pratique éducative, il serait utile que la prise de décisions repose sur une sérieuse réflexion et une connaissance sûre de la réalité.

Vos réactions et commentaires à soumettre à :

L. Albala-Bertrand — BIE

Courrier électronique : unesco_1@gatekeeper.unicc.org

Fax : +41.22-791.01.54

FORUM SUR LA CITOYENNETÉ ET L'ÉDUCATION

Destiné à échanger connaissances et expériences
entre spécialistes et praticiens s'intéressant à la citoyenneté.

Souscrivez auprès de : citied-ibe@unesco.org

Cadre institutionnel : le Forum sur la citoyenneté et l'éducation (CITIED) est parrainé et animé par le Bureau international d'éducation (BIE) de l'UNESCO. Il fait partie du projet international « Quelle éducation pour quelle citoyenneté ? »

➤ **Objectif :** le Forum est appelé à partager expérience et connaissances entre universitaires et praticiens qui travaillent dans divers domaines touchant l'éducation à la citoyenneté, la didactique, la psychologie sociale, la sociologie, les sciences politiques, les sciences cognitives, etc., afin de les aider à mieux résoudre les problèmes théoriques et pratiques qui peuvent se poser en matière de formation civique, politique et démocratique, et dans la pratique sociale.

➤ **Portée :** le Forum est ouvert aux universitaires et praticiens de par le monde. À la différence d'autres entreprises, les participants au Forum peuvent à ce stade intervenir dans l'une des langues suivantes : anglais, espagnol, français.

PREMIÈRE PARTIE

CONTEXTES ET PERSPECTIVES DE LA CITOYENNETÉ DANS LE MONDE D'AUJOURD'HUI

CONTEXTES ET PERSPECTIVES DE LA CITOYENNETÉ
DANS LE MONDE D'AUJOURD'HUI

CHANGEMENTS DES COMPORTEMENTS

CIVIQUES ENTRE GÉNÉRATIONS :

LE RÔLE DE L'ÉDUCATION

ET DE LA SÉCURITÉ ÉCONOMIQUE

DANS LE DÉCLIN

DU RESPECT DE L'AUTORITÉ

AU SEIN DE LA SOCIÉTÉ INDUSTRIELLE

Ronald Inglehart

Les populations des sociétés industrielles avancées, riches, stables et démocratiques ne semblent pas plus satisfaites de leurs systèmes politiques que celles de pays autoritaires, relativement pauvres. Elles se montrent au contraire, et aussi étonnant que cela puisse paraître, nettement moins confiantes en leurs dirigeants et en leurs institutions politiques que leurs homologues des pays en développement.

Ce phénomène semble être une conséquence à long terme du développement

Langue originale : anglais

Ronald Inglehart (États-Unis d'Amérique)

Professeur de sciences politiques et directeur de programme à l'Institut de recherche sociale à l'Université du Michigan, Ann Arbor. Coordinateur général des Enquêtes World Values Survey. Son plus récent ouvrage est *Modernization and postmodernization : cultural, economic and political change in forty-three societies* [Modernisation et postmodernisation : les changements culturels, économiques et politiques dans quarante-trois sociétés] (1997).

économique. Parce que l'industrialisation exige une main-d'œuvre toujours plus instruite, elle produit des populations de plus en plus critiques qui jugent leurs dirigeants en fonction de critères relativement rigoureux. Et dans la mesure où il procure un degré de sécurité accru, le développement économique affaiblit la tendance à s'en remettre à l'autorité. Le revers de la médaille est bien connu : une grave insécurité incite les populations à rechercher des chefs forts et autoritaires. Des niveaux élevés d'instruction et de sécurité économique ont l'effet opposé, amenant les populations à être moins soumises à l'autorité, aussi bien politique qu'économique.

On sait que l'industrialisation entraîne une hausse des niveaux d'instruction : les sociétés technologiquement avancées ont besoin d'une main-d'œuvre de plus en plus spécialisée et instruite. Il est presque impossible d'atteindre un haut degré de développement économique sans une population à un niveau d'instruction élevé.

De façon moins évidente, le développement économique entraîne aussi une évolution graduelle des valeurs de base d'une génération à l'autre. Lorsque la plupart des gens peuvent considérer leur sécurité physique comme acquise, les postmatérialistes commencent à apparaître en nombre significatif (Inglehart, 1977, 1990).

Les miracles économiques et les États providence, surgis après la seconde guerre mondiale, ont transformé les priorités pour ce qui est des valeurs de base. Dans ces sociétés, les enfants nés de l'explosion des naissances (1946-1947) ont grandi dans des conditions fondamentalement différentes de celles qui avaient façonné les générations précédentes, et ce sous deux aspects. En premier lieu, les miracles économiques de l'après-guerre ont amené des niveaux de prospérité sans précédent. Dans la plupart des sociétés industrielles, le revenu réel par habitant atteint des valeurs plusieurs fois supérieures à tout ce qu'on avait connu avant la guerre et, dans certains cas (comme au Japon), il a atteint des niveaux trente fois plus élevés que jamais auparavant. Le gâteau économique étant devenu beaucoup plus gros, le sentiment de sécurité économique s'est accru.

Cela s'est conjugué avec un second facteur, l'apparition de l'État providence moderne. Le gâteau n'était pas seulement beaucoup plus gros, il était réparti plus également et plus raisonnablement qu'auparavant. Pour la première fois dans l'histoire, la majorité d'une population grandissait avec le sentiment que sa survie pouvait être considérée comme assurée.

Cela a déclenché, entre les générations, un changement des valeurs qui est en train de transformer graduellement les normes politiques et culturelles des sociétés industrielles avancées. L'aspect le mieux documenté de ce processus est le fait que, à la priorité la plus élevée donnée à la sécurité économique et physique, s'est substituée la priorité accordée à l'épanouissement personnel et à la qualité de la vie. Ce passage de priorités matérialistes à des priorités postmatérialistes a été mesuré chaque année, depuis 1970, grâce à des enquêtes effectuées dans un certain nombre de pays occidentaux¹. On dispose aujourd'hui d'une volumineuse documentation montrant que, entre les générations, un changement s'est produit dans la direction prévue.

Les postmatérialistes évaluent la politique en fonction de critères plus exigeants que ceux qui ont d'autres valeurs. Bien qu'ils vivent dans les mêmes régimes

politiques que les matérialistes et qu'ils soient plus à même d'agir pour que ces régimes s'adaptent à leurs préférences (car ils sont plus actifs et ont des idées plus claires), les postmatérialistes ne sont guère satisfaits par la politique. Ils ont au contraire beaucoup plus de chances de participer à des mouvements contestataires, avec des objectifs allant de la protection de l'environnement à l'égalité des chances pour les femmes. La montée des valeurs postmatérialistes est un symptôme d'une transition postmoderne plus large qui transforme les normes selon lesquelles les populations des sociétés industrielles avancées jugent l'action de leurs gouvernements. Elle introduit des critères plus exigeants pour l'évaluation de la vie politique, et elle met les dirigeants politiques en présence de citoyens plus actifs et dont les idées sont plus claires. Dans la société industrielle avancée, la position des élites est devenue plus difficile. Les populations sont de plus en plus critiques à l'égard de leurs dirigeants politiques et de plus en plus prêtes à s'engager dans des activités qui mettent les élites en question.

Baisse de l'importance accordée à l'autorité

L'un des changements les plus significatifs liés à la hausse des niveaux d'instruction et à la conquête d'un sentiment de sécurité économique est le déclin du respect inspiré par l'autorité politique, économique et même scientifique. Nous examinons ici cette évolution en faisant appel à des mesures empiriques de la culture provenant des enquêtes mondiales sur les valeurs, réalisées en 1981-1983 et en 1990-1993 dans plus de quarante pays du monde rassemblant 70 % de la population mondiale².

Pour chacune de ces enquêtes, la question suivante avait été posée à des échantillons représentatifs de la population nationale : « Voici une liste de divers changements de notre mode de vie qui pourraient se produire dans le proche avenir. Veuillez indiquer pour chacun si vous pensez que ce serait une bonne chose, une mauvaise chose, ou si cela vous est indifférent. » Parmi les possibles changements énumérés figurait « un plus grand respect de l'autorité ». Pour l'ensemble des quarante et quelques pays, 58 % des personnes interrogées ont répondu que ce serait une bonne chose. Toutefois, comme le montre le tableau 1, l'importance attachée à cet objectif variait dans des proportions énormes entre les pays qui avaient fait l'objet des enquêtes.

Les pourcentages les plus élevés en faveur d'un respect accru de l'autorité ont été observés au Nigéria et en Afrique du Sud, où 91 et 88 % respectivement des personnes interrogées ont dit que ce serait une bonne chose. À l'autre extrémité, seuls 14 et 6 % respectivement des personnes interrogées en République de Corée et au Japon ont estimé qu'une évolution vers un respect accru de l'autorité serait une bonne chose. Ces résultats présentent une très grande cohérence géographique. L'enquête ne couvrait que deux pays africains, et c'est dans ces pays qu'ont été exprimés les pourcentages les plus élevés, tandis que les trois États d'Asie orientale, influencés par le confucianisme, se situaient à l'autre extrême. Cette dernière observation infirme le stéréotype selon lequel les sociétés confucéennes accordent tradi-

TABLEAU 1. Différences entre pays en matière de respect de l'autorité, par ordre décroissant (pourcentage des personnes ayant répondu qu'un plus grand respect de l'autorité serait une bonne chose)¹

Nigéria	91	Hongrie	61
Afrique du Sud	88	France	59
Irlande	83	République démocratique allemande	57
Irlande du Nord	82	Inde	54
Brésil	81	Lituanie	53
Chili	80	Pays-Bas	51
Bulgarie	78	Belgique	50
États-Unis d'Amérique	78	Italie	49
Portugal	74	Autriche	47
Pologne	73	Suisse	46
Royaume-Uni	72	Islande	42
Bélarus	71	Danemark	35
Argentine	69	Norvège	32
Espagne	69	République fédérale d'Allemagne	30
Fédération de Russie	68	Finlande	26
Slovénie	66	Chine	24
Turquie	65	Suède	22
Tchécoslovaquie	65	République de Corée	14
Mexique	65	Japon	6
Canada	64		

Source : World Values Survey, 1990.

1. Il convient de noter que plusieurs pays apparaissant dans cette enquête ont changé de nom depuis 1990.

tionnellement beaucoup d'importance au respect de l'autorité. Cela a sans doute été vrai, mais, aujourd'hui, les Chinois, les Coréens et les Japonais semblent avoir changé d'attitude (peut-être par réaction contre l'importance beaucoup trop grande accordée autrefois au respect de l'autorité).

Autre conclusion très nette, les habitants des pays riches sont bien moins favorables à l'objectif d'« un plus grand respect de l'autorité » que ceux des pays pauvres. Il existe cependant quelques exceptions. D'une part, les États-Unis d'Amérique constituent une société riche où cette variable présente une valeur relativement élevée. De l'autre, la Chine, pays à faible revenu, s'écarte dans la direction opposée, avec des réponses très peu favorables à un respect accru de l'autorité. Mais, dans l'ensemble, il existe une forte corrélation ($r = 0,56$) entre le PNB par habitant d'un pays et l'importance accordée à l'objectif d'un plus grand respect de l'autorité.

Tous les pays où moins de la moitié de la population estime souhaitable « un plus grand respect de l'autorité » sont soit des sociétés à revenu élevé (PNB par habitant supérieur à 15 000 dollars des États-Unis), soit des sociétés de tradition

confucéenne, soit les deux, le Japon étant la seule société à revenu élevé ayant subi l'influence confucéenne à donner nettement le moins d'importance à cet objectif.

La corrélation entre le niveau de développement économique et l'importance accordée au respect de l'autorité n'est pas fortuite. Elle traduit le fait que, lorsqu'un pays atteint un niveau élevé de développement économique, il commence à connaître une évolution graduelle entre les générations réduisant l'importance accordée au respect de l'autorité.

L'analyse transversale des données conforte cette interprétation, qui implique qu'on devrait trouver moins d'importance attachée au respect de l'autorité chez les jeunes des sociétés industrielles avancées, mais non des sociétés à faible revenu.

TABLEAU 2. Différences liées à l'âge en matière de respect de l'autorité (pourcentage des personnes ayant répondu qu'un plus grand respect de l'autorité serait une bonne chose)

Âge	Sociétés à faible revenu (Inde, Chine et Nigéria)	Sociétés industrielles avancées ¹
50 +	58	60
30-49	57	44
16-29	55	39

Source : World Values Survey, 1990.

1. Comprenant les pays suivants : Autriche, Belgique, Canada, Danemark, Espagne, États-Unis d'Amérique, Finlande, France, Islande, Italie, Norvège, Pays-Bas, République démocratique allemande, République fédérale d'Allemagne, Royaume-Uni, Suède, Suisse. Voir la note 1 du tableau 1.

C'est précisément ce qui ressort d'une analyse des enquêtes mondiales sur les valeurs, comme le montre le tableau 2. Notre échantillon comprend trois pays classés par la Banque mondiale dans les sociétés à faible revenu : l'Inde, la Chine et le Nigéria, dont le revenu annuel par habitant est inférieur à 400 dollars des États-Unis. Dans ces trois pays, les jeunes sont à peine moins attachés à l'autorité que la population plus âgée, avec un écart de trois points seulement entre la tranche d'âge des 16-29 ans et celle des 55 ans et plus. En revanche, dans les dix-sept sociétés industrielles avancées couvertes par l'enquête (où le revenu par habitant dépasse 14 500 dollars des États-Unis par an), nous trouvons sans exception des différences notables entre les tranches d'âge pour ce qui est de l'importance attachée au respect de l'autorité. Les écarts varient d'un maximum de trente et un points en Allemagne fédérale et en Espagne à un minimum de onze points aux États-Unis d'Amérique (au Japon, il n'y a pour ainsi dire pas de différence entre les jeunes et les vieux, mais cela s'explique simplement par le fait que personne n'attache beaucoup d'importance à cet objectif dans ce pays). Pour l'ensemble des dix-sept sociétés industrielles avancées, 60 % des personnes âgées de 55 ans et plus pensent qu'« un plus grand respect

de l'autorité » serait une bonne chose ; chez les moins de trente ans, seuls 39 % partagent ce point de vue.

TABLEAU 3. Éducation et respect de l'autorité (pourcentage des personnes ayant répondu qu'un plus grand respect de l'autorité serait une bonne chose)

Niveau d'instruction	Sociétés à faible revenu (Inde, Chine et Nigéria)	Sociétés industrielles avancées ¹
Bas	54	57
Moyen	58	45
Élevé	57	37

Source : World Values Survey, 1990.

1. Comprenant les pays suivants : Autriche, Belgique, Canada, Danemark, Espagne, États-Unis d'Amérique, Finlande, France, Islande, Italie, Norvège, Pays-Bas, République démocratique allemande, République fédérale d'Allemagne, Royaume-Uni, Suède, Suisse. Voir la note 1 du tableau 1.

On constate également de grandes différences dans les opinions favorables à « un plus grand respect de l'autorité » en fonction du niveau d'instruction dans les sociétés industrielles avancées, mais non dans les sociétés à faible revenu, comme le montre le tableau 3. En Inde, en Chine et au Nigéria, les plus instruits accordent tout juste un peu moins d'importance au respect de l'autorité que les moins instruits, mais nous trouvons des différences substantielles dans presque toutes les sociétés industrielles avancées, depuis des maximums de vingt-huit points en France et de trente points en Espagne jusqu'à un minimum de huit points aux États-Unis. (Au Japon, on n'observe aucune différence selon le niveau d'instruction, puisque 6 % seulement de la population est favorable à un plus grand respect de l'autorité, ce qui ne laisse guère de marge à des variations.) Pour l'ensemble des dix-sept sociétés industrielles avancées, 57 % des personnes interrogées les plus instruites ont dit qu'un plus grand respect de l'autorité serait une bonne chose alors que 37 % seulement de ceux qui avaient suivi un enseignement supérieur étaient de cet avis.

Nous avons avancé l'hypothèse que ces différences d'attitude reflètent la mesure dans laquelle une population donnée éprouve un sentiment de sécurité matérielle, ainsi que le niveau d'instruction qu'elle a atteint. S'il en est bien ainsi, nous devrions observer que les personnes ayant des valeurs postmatérialistes sont nettement moins favorables au respect de l'autorité que celles dont les valeurs prioritaires sont matérialistes ou mixtes : théoriquement, les postmatérialistes ont les valeurs qui leur sont propres précisément parce qu'ils ont connu des niveaux relativement élevés de sécurité durant leurs années de formation. Le tableau 4 confirme ce qu'on pouvait ainsi prévoir. Les postmatérialistes sont très rares dans les sociétés à faible revenu où, si l'on suppose que les mesures faites ne comportaient pas d'erreur, ils ne représentent que 5 % environ de la population. Dans les sociétés à faible

TABEAU 4. Valeurs matérialistes/postmatérialistes et respect de l'autorité (pourcentage des personnes ayant répondu qu'un plus grand respect de l'autorité serait une bonne chose)

Type de valeurs	Sociétés à faible revenu (Inde, Chine et Nigéria)	Sociétés industrielles avancées ¹
Matérialistes	59	63
Mixtes	57	52
Postmatérialistes	51	32

Source : World Values Survey, 1990.

1. Comprenant les pays suivants : Autriche, Belgique, Canada, Danemark, Espagne, États-Unis d'Amérique, Finlande, France, Islande, Italie, Norvège, Pays-Bas, République démocratique allemande, République fédérale d'Allemagne, Royaume-Uni, Suède, Suisse. Voir la note 1 du tableau 1.

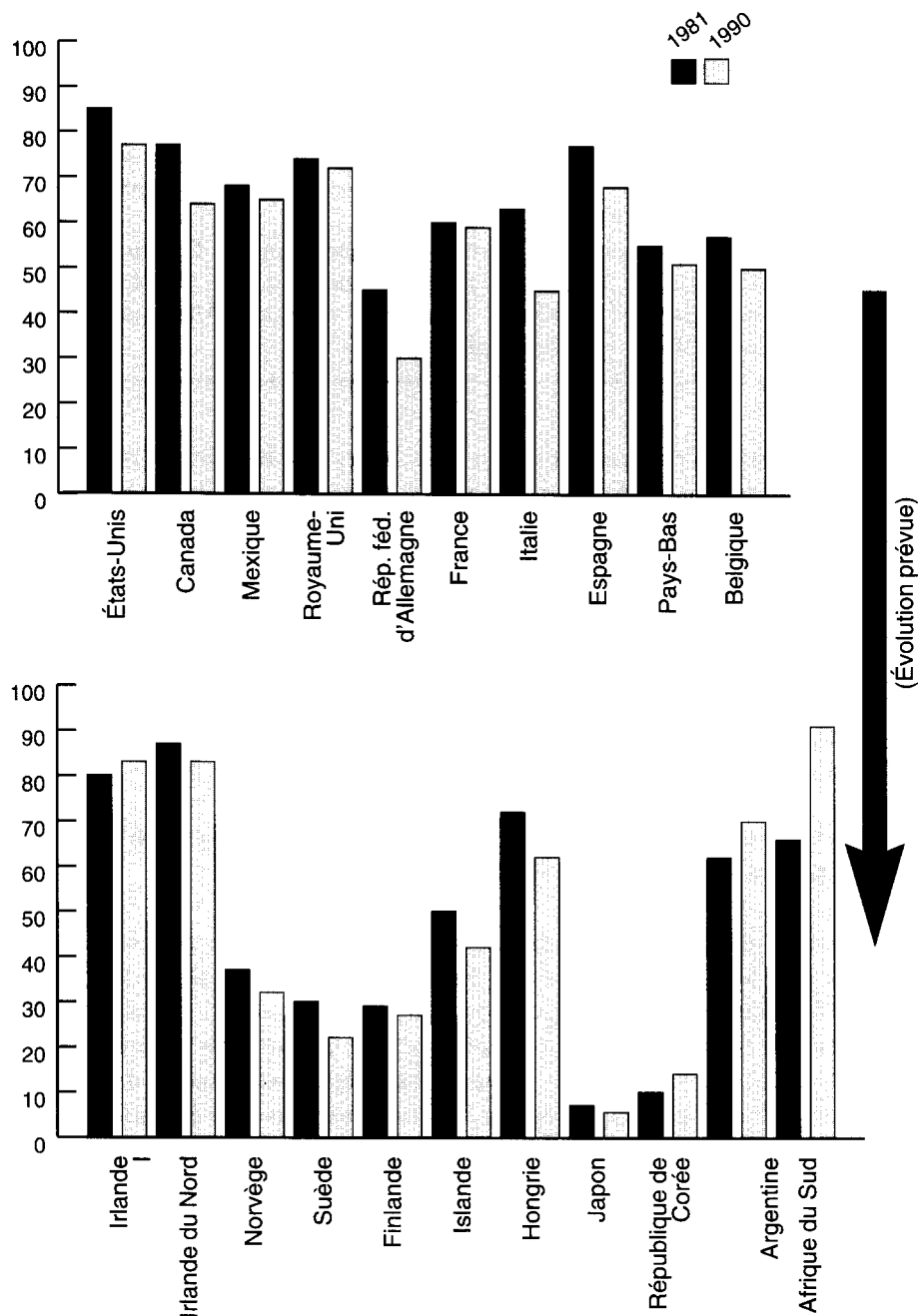
revenu, les postmatérialistes ont moins de chances que les matérialistes d'être en faveur d'un respect accru de l'autorité, mais la différence est faible (huit points seulement). Dans les sociétés industrielles avancées, la différence des priorités en matière de valeurs est beaucoup plus grande puisque 63 % des matérialistes sont favorables à un plus grand respect de l'autorité, contre 32 % seulement de postmatérialistes. Là encore, la conclusion vaut pour la quasi-totalité des pays industriels avancés. Les postmatérialistes attachent moins d'importance à l'autorité partout, sauf au Japon (pour la raison déjà indiquée). L'écart varie d'un minimum de douze points aux États-Unis d'Amérique à des maximums de quarante-trois points en Espagne et en Allemagne, et même de quarante-huit points en Autriche.

L'évolution des attitudes envers l'autorité des années 80 aux années 90

Examinons à présent quelques changements qui avaient été prévus et qui ont été observés dans les deux premières enquêtes mondiales sur les valeurs. L'enquête de 1981-1983 avait permis de constater que, dans toutes les sociétés industrielles avancées, l'attitude favorable à « un plus grand respect de l'autorité » était étroitement liée à l'âge, à l'instruction et aux valeurs postmatérialistes selon les modalités que nous venons d'exposer. En conséquence, nous prévoyions une évolution graduelle vers une moins grande importance accordée au respect de l'autorité (Inglehart, 1993).

La figure 1 permet de vérifier les prévisions. Elle montre que, entre l'enquête de 1981-1983 et celle de 1990-1993, l'importance attachée au respect de l'autorité a décru dans dix-sept des vingt et un pays au sujet desquels nous avons des données pour chacune des deux enquêtes. Les chiffres absolus en faveur de l'autorité et l'ampleur des changements entre 1981 et 1990 varient beaucoup d'un pays à l'autre, mais l'importance attachée au respect de l'autorité a diminué dans la plupart des

FIGURE 1. Changements prévus et observés en 1981 et 1990 dans vingt et un pays (pourcentage des personnes ayant répondu qu'un plus grand respect de l'autorité serait une bonne chose)¹



1. Certains pays apparaissant sur ce graphique ont changé de nom depuis 1990.

Source : World Values Survey, 1981 et 1990.

pays. Les seules exceptions à cette tendance ont été l'Argentine, l'Afrique du Sud, l'Irlande et la République de Corée. Nous avons le sentiment que ce déclin général du respect de l'autorité a contribué à l'érosion de l'autorité institutionnelle. La tendance à idéaliser les dirigeants nationaux s'est affaiblie, et leur action est jugée d'un œil plus critique.

Nous avons prévu cette évolution sur la base d'un simple modèle de renouvellement de la population : à mesure que les nouvelles cohortes, plus jeunes et plus postmatérialistes, remplacent les anciennes, plus matérialistes, dans la population adulte, on doit s'attendre à une évolution vers une orientation postmoderne. En outre, comme la taille de chaque cohorte est connue grâce aux données démographiques et que nous avons des données provenant des enquêtes sur les attitudes des diverses cohortes d'âge, nous pouvons également estimer l'ampleur du changement d'attitudes que le renouvellement de la population devrait produire sur une période de dix ans. Il suffit pour cela de supprimer de notre échantillon la cohorte de dix ans la plus âgée et de la remplacer à l'autre extrémité par une nouvelle cohorte de dix ans. En créant cette nouvelle cohorte, nous supposons qu'elle aura des valeurs similaires à celle de la cohorte la plus jeune de l'échantillon, supposition prudente puisque les cohortes les plus jeunes ont habituellement des valeurs plus postmodernes que leurs aînées (pour une discussion plus détaillée sur la façon d'estimer les effets du renouvellement démographique sur les attitudes des masses, voir Abramson et Inglehart, 1995).

Si nous faisons ce calcul, il indique que, pour la plupart des pays, on doit s'attendre à une baisse de quatre ou cinq points seulement du pourcentage favorable à « un plus grand respect de l'autorité ». C'est une différence assez faible. Si nous la trouvions dans un cas seulement, elle ne serait guère frappante. En effet, une différence entre des échantillons de cette taille n'est statistiquement significative qu'à un seuil d'à peu près 0,05. Mais, si nous observions plusieurs changements consécutifs de cette importance sur trente ou quarante ans, le résultat serait hautement significatif, à la fois statistiquement et quant au fond, puisque, sur ce laps de temps, la répartition des attitudes passerait de 60:40 à 40:60.

Le même principe s'applique aux comparaisons transculturelles. Si nous observons un déplacement de l'ordre indiqué plus haut dans un seul pays, il mérite à peine d'être mentionné. Si, en revanche, nous avons des données pour trois ou quatre pays, et que toutes fassent apparaître des déplacements de cet ordre dans la direction prévue, cette conjonction serait hautement significative. Et si nous trouvions que les changements prévus dans les valeurs ou les attitudes se vérifient en général dans une vingtaine de pays, la possibilité d'une coïncidence fortuite serait réduite à néant. Inglehart (1997) examine l'évolution de quarante variables relevées dans vingt et un pays. Bien que l'amplitude du changement observé soit généralement faible dans chaque cas pris séparément, le tableau d'ensemble est absolument concluant et statistiquement significatif à un seuil extrêmement élevé.

En ce qui concerne les attitudes à l'égard de l'autorité, notre théorie prévoit un déplacement de quatre ou cinq points seulement par pays au cours de cette période de neuf ans. C'est une amplitude modeste. À court terme, l'influence de la situation

économique ou des événements politiques (ou même une erreur d'échantillonnage) pourrait très bien ôter toute importance à ce résultat dans un pays donné. Ainsi, il serait étonnant que nos prévisions se confirment dans chaque cas et, d'ailleurs, elles ne se confirment pas toujours. Nous constatons en effet que les attitudes envers l'autorité ont évolué comme prévu dans certains pays, et non dans d'autres. De plus, dans certains pays, l'évolution dans la direction prévue apparaît trop importante pour être imputable au seul renouvellement de la population : dans ces cas, l'effet de facteurs spécifiques conjoncturels s'ajoute probablement à l'incidence du renouvellement de la population pour amplifier l'évolution.

Tout en sachant qu'un certain nombre de facteurs entrent en jeu dans les attitudes des masses, nous ne pouvons prévoir qu'une seule composante de ces attitudes. Il nous est donc impossible de prévoir exactement ce qui se produira dans chaque pays. Néanmoins, l'information que nous possédons sur une composante du processus nous permet, pour un groupe de pays nombreux, de faire des prévisions qui devraient être de très loin meilleures que si elles étaient purement aléatoires. Et, comme il existe, d'autre part, de fortes chances pour que les effets de facteurs spécifiques ou momentanés s'annulent mutuellement, nos prévisions devraient sur le long terme aller dans la bonne direction pour de nombreux pays. Une observation empirique montre que tel est bien le cas.

Perspectives

L'amélioration du niveau d'instruction et du degré de sécurité économique semble entraîner une évolution intergénérationnelle graduelle vers une attitude attachant moins d'importance au respect de l'autorité. Cette évolution rendra peut-être de plus en plus difficile pour l'élite au pouvoir la tâche consistant à gouverner, mais elle tendra peut-être aussi à accroître les exigences des masses désireuses d'avoir des institutions démocratiques qui répondent à leurs aspirations. Dans ce contexte, l'éducation à la citoyenneté a un rôle nouveau et plus complexe à jouer, qui sera d'accompagner la formation d'une personnalité plus autonome chez des citoyens qui s'intéressent et qui participent aussi à l'action politique. Le déclin du respect de l'autorité peut être considéré comme une tendance fonctionnelle s'il aboutit à un engagement plus critique dans la vie publique. Si, au contraire, il se traduit par une apathie politique et une indifférence civique, il risque de conduire non seulement à un recul des libertés individuelles, mais encore à une érosion des fondements éthiques et normatifs du régime.

Notes

1. Ces enquêtes ont mesuré les priorités matérialistes et postmatérialistes en matière de valeurs dans un certain nombre de pays, à l'aide d'une série de questions qui commençait comme suit : « On parle beaucoup actuellement de ce que devraient être les objectifs de ce pays pour les dix années à venir. Sur cette carte figure une liste de certains des objectifs auxquels différentes personnes donneraient la priorité absolue. Veuillez indi-

quer lequel d'entre eux vous considérez vous-même comme le plus important, et celui que vous classeriez aussitôt après. »

Douze objectifs étaient énumérés, mais, pour simplifier l'opération, ils étaient présentés en trois groupes de quatre. Dans chacun de ces groupes, deux objectifs étaient destinés à déceler les priorités matérialistes et deux les priorités postmatérialistes. Les douze objectifs étaient les suivants :

- A. Maintenir un niveau élevé de croissance économique.
- B. Faire en sorte que le pays ait des forces de défense efficaces.
- C. Veiller à ce que les gens s'expriment davantage sur la façon dont les choses sont faites dans leur travail et dans leur communauté.
- D. Essayer d'embellir nos villes et nos campagnes.
- E. Maintenir l'ordre dans le pays.
- F. Donner aux gens plus de part aux décisions importantes en matière de gouvernement.
- G. Lutter contre la hausse des prix.
- H. Protéger la liberté d'expression.
- I. Une économie stable.
- J. Avancer vers une société moins impersonnelle et plus humaine.
- K. Avancer vers une société où les idées comptent plus que l'argent.
- L. Combattre la délinquance.

Les valeurs postmatérialistes sont notées de 0 à 5, selon le nombre des points C, F, H, J et K choisis comme première ou seconde priorité dans leur groupe.

2. Cette analyse est tirée d'éléments figurant dans mon prochain livre *Modernization and postmodernization: cultural, economic and political change in forty-three societies* [Modernisation et postmodernisation : les changements culturels, économiques et politiques dans quarante-trois sociétés], Princeton, Princeton University Press, 1997.

Références

- Abramson, P. R. ; Inglehart, R. 1995. *Value change in global perspective* [Le changement des valeurs à l'échelle du monde]. Ann Arbor, Michigan, University of Michigan Press.
- Inglehart, R. 1977. *The silent revolution : changing values and skills in advanced industrial society* [La révolution silencieuse : le changement des valeurs et des aptitudes dans la société industrielle avancée]. Princeton, Princeton University Press.
- . 1993. *La transition culturelle dans les sociétés industrielles avancées*. Paris, Economica.
- . 1997. *Modernization and postmodernization: cultural, economic and political change in forty-three societies* [Modernisation et postmodernisation : les changements culturels, économiques et politiques dans quarante-trois pays]. Princeton, Princeton University Press.
- Jennings, M. K. ; Niemi, R. G. 1981. *Generations and politics* [Les générations et la politique]. Princeton, Princeton University Press.

CONTEXTES ET PERSPECTIVES DE LA CITOYENNETÉ
DANS LE MONDE D'AUJOURD'HUI

QUELLES CONNAISSANCES

POUR UN RENFORCEMENT

DU SENS CIVIQUE

AUX ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE ?

Richard G. Niemi et Jane Junn

Les travaux consacrés depuis dix ans à l'enseignement pratiqué aux États-Unis d'Amérique se sont longuement étendus sur les piètres niveaux de performance des élèves. Aucune discipline n'a été épargnée. S'agissant de celle qui nous intéresse ici — l'instruction civique —, les conclusions de la dernière enquête nationale ont été formulées sur un ton relativement indulgent, mais elles n'en étaient pas moins cri-

Langue originale : anglais

Richard G. Niemi (États-Unis d'Amérique)

Professeur de sciences politiques à l'Université de Rochester (New York). Principaux domaines de recherche : la socialisation politique, les élections et l'opinion publique, les découpages électoraux. Auteur, coauteur ou directeur de publication de nombreux livres et articles, parmi lesquels *Comparing democracies : elections and voting in global perspective* [Les démocraties comparées : élections et vote considérés mondialement] (1996). Auteur (en collaboration avec Jane Junn) d'un ouvrage à paraître sur l'étendue et les sources de l'instruction civique des élèves de dernière année de l'enseignement secondaire aux États-Unis : *Educating emerging citizens : the civics knowledge of high school seniors* [L'éducation des citoyens naissants : l'instruction civique des élèves de terminale secondaire].

Jane Junn (États-Unis d'Amérique)

Maître assistant de sciences politiques à l'Université Rutgers (New Jersey). Thèmes de recherche : la participation à la vie politique et l'opinion publique. Coauteur de *Education and democratic citizenship in America* [Éducation et citoyenneté démocratique aux États-Unis d'Amérique] (1996).

tiques : « Il est décevant que moins de la moitié des élèves de douzième année atteignent ce niveau de compétence [la compréhension de différentes structures et fonctions de gouvernement] » (Anderson *et al.*, 1990, p. 38). Une étude plus récente, portant sur la discipline connexe qu'est l'histoire, fait état d'un bilan encore plus décourageant — « les résultats montrent que plus de la moitié (57%) des élèves de douzième année n'ont même pas le niveau *élémentaire* » (Williams *et al.*, 1995, p. 12).

Dans l'étude que nous venons nous-mêmes de réaliser, nous nous sommes pour notre part intéressés au bagage que possédaient malgré tout les élèves, et pas seulement aux connaissances qui leur manquaient. Nous avons constaté que, à côté de domaines dont ils ignorent presque tout, il en est d'autres sur lesquels ils sont assez bien informés. Non contents d'identifier les sujets qui leur sont familiers, nous avons essayé d'en dégager les caractéristiques communes afin de déterminer quelle pourrait être la meilleure manière d'obtenir des niveaux d'acquisition aussi élevés dans d'autres domaines. Nous présentons ici un bref aperçu de quelques-unes de nos observations.

Les connaissances et les lacunes des élèves

Voyons pour commencer ce que les élèves connaissent bien. Nous nous appuyerons pour ce faire sur les résultats de l'Évaluation nationale des progrès de l'enseignement (National Assessment of Educational Progress — NAEP) de 1988 concernant l'instruction civique. Cette enquête portait sur un échantillon représentatif national d'élèves des quatrième, huitième et douzième années. Nous avons limité notre étude aux seuls élèves de douzième année (dernière année de l'enseignement secondaire) parce que, à cet âge (généralement dix-sept ou dix-huit ans), les élèves sont capables de distinguer les sujets politiques de ceux qui ne le sont pas, et ont déjà suivi pour la plupart un cours d'instruction civique ou des leçons sur les institutions politiques américaines. Les élèves devaient répondre à cent cinquante questions à choix multiple sur : a) les principes démocratiques et la raison d'être du gouvernement ; b) les institutions politiques ; c) les processus politiques ; d) les droits, les responsabilités et la loi. Dans la pratique, certains de ces thèmes ont été traités beaucoup plus que d'autres — c'est ainsi que les structures gouvernementales occupaient une grande place, ainsi que les droits et responsabilités, mais que les partis politiques en occupaient fort peu. Nous avons regroupé les éléments en neuf catégories différentes et nous n'indiquerons ici que le score moyen pour chaque catégorie. On trouvera les résultats détaillés pour chaque élément dans notre livre à paraître, *Educating emerging citizens : the civics knowledge of American high school seniors* [L'éducation des citoyens naissants : l'instruction civique des élèves de terminale secondaire].

Les deux catégories sur lesquelles les élèves américains ont d'assez bonnes connaissances ont trait l'une et l'autre aux droits civiques. (Les thèmes des neuf catégories et le pourcentage moyen de réponses correctes pour chacune d'elles figurent dans le tableau 1.) La première catégorie de questions concerne essentiellement la justice pénale et civile, et la seconde les droits fondamentaux des citoyens. Dans

chaque cas, plus de 80 % en moyenne des élèves ont répondu correctement. Plus de 90 % connaissaient certains faits : ils savaient, par exemple, que « le droit à l'assistance judiciaire » signifie le droit d'être représenté par un avocat, que les ressortissants des États-Unis ont le droit d'être informés des charges retenues contre eux, qu'ils ont le droit d'être défendus par un avocat, que les dix premiers amendements à la Constitution des États-Unis d'Amérique ont trait aux droits individuels, et ainsi de suite. Même sur des points un peu plus détaillés — comme le fait qu'invoquer le cinquième amendement signifie qu'on veut éviter de s'incriminer soi-même, ou que le Congrès n'a pas le pouvoir d'instituer une religion d'État, ou qu'il existe certaines limites à la liberté d'expression (il est interdit, par exemple, de crier sans raison « au feu ! » dans une salle bondée), etc. —, les trois quarts des élèves ou plus ont donné la bonne réponse. Il est possible, bien sûr, que certains élèves aient acquis ces connaissances auprès d'autres sources que l'école — en particulier, en regardant la télévision. Mais notre analyse montre que l'influence de l'école sur les connaissances des élèves est bien réelle. En tout état de cause, quelle qu'en soit la source, il y a des choses que les élèves apprennent relativement bien.

Un deuxième domaine dans lequel les élèves se sont montrés d'un niveau tout à fait honorable est celui du gouvernement des États et de l'administration locale. Dans un système de gouvernement à plusieurs niveaux, comme celui des États-Unis d'Amérique, les citoyens ont besoin de savoir ce qui se passe à chaque niveau. À dix-huit ans, les élèves savent relativement bien de quel niveau relève telle ou telle activité. Plus de 90 % ont répondu correctement à la question de savoir à quel niveau sont signés les traités ou à quel niveau sont délivrés les permis de circulation des véhicules ; plus de 80 % savaient quel département imprime les billets de banque ou quel est le niveau le plus élevé de l'administration locale dans la plupart des États, et l'on pourrait multiplier les exemples. La moyenne dans cette catégorie a été légèrement abaissée en raison d'un petit nombre de questions auxquelles beaucoup d'adultes plus âgés auraient probablement eu du mal à répondre (par exemple, la question de savoir si l'autorisation d'exercer est délivrée aux avocats par les collectivités locales, ou ce que signifient le référendum et la révocation d'un mandat électif, procédures qui n'existent que dans certains des États). Mais, pour l'essentiel, les élèves avaient des connaissances tout à fait convenables.

En revanche, les élèves ont une connaissance relativement limitée de la théorie politique (pour autant que les quelques questions qui étaient posées sur ce sujet permettent de se prononcer). C'est ainsi qu'un tiers environ seulement ont choisi la bonne définition du bicamérisme et qu'un quart à peine ont pu relever qu'un énoncé reflétait l'idée de contrat social. On dira que ces notions ne sont pas enseignées en général dans le secondaire et qu'il est rare qu'on les rencontre dans la vie quotidienne. Mais les connaissances des élèves sont aussi relativement faibles en ce qui concerne les partis politiques. Les élèves sont assez mal informés sur le mode de désignation des candidats à la présidence des États-Unis, ou même sur le fait que la procédure est conduite par les partis, et beaucoup ignorent (45 % de réponses exactes) que seuls les électeurs inscrits à un parti ont le droit de voter aux élections primaires, dites « fermées ». Dans un domaine voisin, les élèves savent que les

groupes de pression (*lobbies*) sont autorisés par la loi (ce qui contribue à porter le score moyen à plus de 60 % de réponses exactes), mais ils semblent n'avoir qu'une vague idée de ce qu'ils sont et de ce qu'ils font. Un tiers seulement savent, par exemple, que les comités d'action politique (PAC), qui jouent depuis une vingtaine d'années un rôle de premier plan dans la politique des partis aux États-Unis, sont créés par des groupes d'intérêts particuliers en vue de collecter des fonds pour les candidats.

Il est difficile de savoir si les élèves de terminale ont une bonne connaissance de l'histoire des relations interraciales aux États-Unis, ou du rôle passé ou présent des femmes dans la vie politique. Un petit nombre seulement de questions portaient sur ces aspects, mais le test d'histoire de la NAEP de 1988 nous en apprend un peu plus. Au vu des informations disponibles, il semblerait que les connaissances des élèves soient dans le meilleur des cas plutôt « inégales ». Ainsi, plus de 80 % d'entre eux ont pu identifier deux grandes personnalités afro-américaines : Rosa Parks (célèbre pour avoir été à l'origine, dans les années 50, du boycottage des autobus de Montgomery, dans l'Alabama) et Martin Luther King (figure de proue du mouvement des droits civiques dans les années 60, assassiné en 1968). De même, 70 à 80 % ont été capables de dire à quel mouvement se rattachaient un certain nombre de personnalités féminines — comme Harriet Tubman (abolitionniste du XIX^e siècle) et Susan B. Anthony (suffragette de la fin du XIX^e siècle). Dans d'autres domaines, toutefois, ils ont fait preuve d'une étonnante ignorance. Un élève sur cinq seulement a pu situer l'époque de la Reconstruction (période qui suivit la guerre de Sécession), et moins de deux sur trois savaient que certaines lois adoptées au XIX^e siècle avaient pour but de priver les esclaves affranchis de leurs droits civils (les autres croyaient qu'elles étaient destinées au contraire à les protéger). Ou encore, les deux tiers seulement des élèves ont su nommer la première femme — et, jusqu'à une date récente, la seule — qui ait siégé à la Cour suprême des États-Unis (nommée en 1981, elle occupe toujours son poste), et beaucoup ont confondu certaines figures féminines du siècle dernier avec des dirigeantes du mouvement féministe des années 70.

Certaines des questions de l'enquête sur le niveau d'instruction civique ne se bornaient pas à vérifier si les élèves avaient mémorisé tel ou tel fait. Les réponses à ces questions sont d'un niveau très variable, meilleur qu'on aurait pu le penser compte tenu de l'importance limitée accordée au raisonnement logique et à l'analyse quantitative dans les écoles secondaires, mais certainement plus faible qu'il serait souhaitable. L'une des questions, par exemple, portait sur un dialogue entre deux personnes, dont l'une avançait des affirmations du genre « je crois qu'il est important que les pouvoirs publics fassent respecter l'ordre », et l'autre disait « je crois qu'il est important que les gens fassent connaître leurs opinions ». Les élèves devaient reconnaître dans ce dialogue le conflit entre le maintien de l'ordre et la liberté d'expression. Environ trois élèves sur quatre ont donné la bonne réponse. Bien qu'il n'y ait qu'un petit nombre de questions de chaque type, les élèves semblent un peu plus à l'aise pour analyser un texte que pour interpréter un tableau ou des graphiques.

Enfin, la dernière ligne du tableau 1 concerne toute une série d'éléments por-

tant sur divers aspects de la structure du gouvernement des États-Unis et de son mode de fonctionnement. Les élèves ont bien répondu à certaines questions (plus de 80 % savaient, par exemple, que le Secrétaire à la défense est nommé et non élu) et fort mal à d'autres (il n'y avait guère plus d'un tiers des élèves qui savaient par exemple que le Département d'État s'occupe des affaires étrangères). On voit pourtant mal ce qui différencie ces éléments.

TABEAU 1. Connaissances des élèves de classe terminale (17-18 ans) des écoles secondaires des États-Unis d'Amérique, par catégorie de questions

Thème	Pourcentage de réponses exactes
Justice pénale et civile	82
Droits fondamentaux des citoyens	80
Institutions des États et des collectivités locales	66
Perspectives théoriques	43
Partis politiques	55
Groupes de pression	63
Les femmes et les minorités	68
Interprétation de textes, tableaux, graphiques	71
Structure et fonctionnement du gouvernement des États-Unis	59

Source : National Assessment of Educational Progress, 1988 Civics Study.

Les sources de connaissances des élèves

Dans les années 60 et 70, un bon nombre d'ouvrages de sciences politiques ont analysé les connaissances et les valeurs des jeunes gens dans le domaine de la politique. L'une des conclusions les plus solides qui s'en dégagent était que le travail de « socialisation politique » est une tâche particulièrement déconcertante — en ceci que les cours d'instruction civique dispensés dans les écoles secondaires américaines semblaient n'avoir à peu près aucun effet sur les connaissances des élèves relatives au gouvernement et à la politique. Cette conclusion se fondait en grande partie sur un article de Langton et Jennings (1968), qui avaient constaté que les élèves qui ne suivaient pas de cours d'instruction civique avaient presque les mêmes connaissances que ceux qui avaient suivi ces cours pendant un an ou davantage.

Il ressort au contraire de notre étude que ces cours ont un effet sur les connais-

sances des élèves. Ayant procédé à une analyse bivariée — ne prenant en compte que l'existence d'un cours et le niveau d'instruction civique —, nous avons relevé que les élèves ayant suivi un cours d'instruction civique à une date relativement récente obtenaient des notes plus élevées au test de connaissances. À lui seul, toutefois, ce résultat se prête à différentes explications : il est possible, par exemple, que ces élèves aient été simplement plus intéressés par ce type de cours et aient donc étudié avec plus d'application. Afin de vérifier le bien-fondé de diverses hypothèses concurrentes, nous avons examiné les corrélations possibles avec diverses caractéristiques individuelles et familiales qui auraient pu expliquer aussi les variations du niveau des connaissances. Nous avons également décomposé l'échantillon en groupes selon le sexe et l'origine ethnique (Blancs, Afro-Américains, Hispano-Américains) et classés les éléments en plusieurs grandes catégories (de manière voisine de celle qui est indiquée plus haut). Quel qu'ait été le mode d'analyse, les facteurs scolaires sont demeurés pertinents. Compte tenu du grand nombre d'éléments que comportait le test, nos conclusions paraissent difficilement contestables.

Cependant, nous pouvons faire valoir encore un argument de plus à l'appui de nos conclusions. En décomposant les questions par thèmes nous avons pu mieux comprendre pourquoi Langton et Jennings avaient trouvé que les cours ne servaient à rien. Nous avons en effet constaté que les cours d'instruction civique influaient davantage sur les connaissances des élèves pour certains types d'éléments que pour d'autres. En particulier, c'est pour la catégorie « structures et fonctions », dont on a parlé plus haut, qu'ils avaient le maximum d'effet. L'enquête des années 60 ne reposait que sur un petit nombre de questions relatives aux connaissances et il se trouve qu'elle ne comportait que deux éléments relevant de cette catégorie. On pourrait donc dire que cette enquête ne regardait pas où il le fallait, dans la mesure où presque aucune question n'avait trait aux domaines dans lesquels le travail en classe nous a paru porter le mieux ses fruits.

L'influence de la taille de l'école doit être rapportée à celle d'autres caractéristiques de l'environnement individuel et familial. Elle apparaît alors importante, même si le fait d'avoir suivi un cours, comme tout autre facteur pris isolément, ne modifie pas spectaculairement les notes obtenues par les élèves aux tests de connaissances. Il est donc temps de réviser l'idée que les cours d'instruction civique dispensés aux États-Unis d'Amérique dans les écoles secondaires n'apportent rien aux élèves. Certaines catégories d'entre eux en tirent meilleur profit que d'autres, certaines catégories de connaissances sont enseignées plus efficacement que d'autres, etc., mais la conclusion globale est qu'incontestablement les élèves acquièrent des connaissances sur le gouvernement et la politique grâce à ces cours.

Les réformes possibles

Que nous fassions état, comme principale conclusion de nos travaux, des effets positifs des programmes d'instruction civique ne signifie pas que toute amélioration soit impossible ou superflue. Nous pensons qu'on peut en tirer deux enseignements importants sur la manière d'améliorer l'instruction civique. Nous estimons tout

d'abord que les cours devraient insister davantage sur un certain nombre de contenus. En second lieu, nous proposons une approche d'ensemble qui pourrait peut-être susciter mieux l'intérêt des élèves et les aider à bien assimiler les leçons.

LES SUJETS À COUVRIR

Le premier point qui mérite plus ample réflexion est le fait, déploré de longue date, que l'on n'explique pas suffisamment aux élèves comment les institutions gouvernementales et politiques fonctionnent dans la pratique, en particulier par l'intermédiaire des partis politiques et des groupes d'intérêts. Les questions posées ainsi que le pourcentage des réponses exactes nous ont donné à penser que les programmes du secondaire font peu de place à ces sujets. Ces lacunes s'expliquent certainement par le désir des enseignants et des auteurs de manuels de rester en dehors de la politique partisane parce qu'elle prête à controverse.

Cette attitude est compréhensible, mais elle a des effets regrettables. Quand on dit que des élèves ont « assimilé » le mode de fonctionnement des institutions politiques, cela signifie qu'ils en ont retenu la vision naïve distillée par les manuels, qui glissent sur le fait que la politique est tout entière affaire de désaccords et de négociations visant à régler ces désaccords de façon pacifique et ordonnée (et, dans la mesure du possible, satisfaisante). C'est, croyons-nous, rendre un mauvais service aux élèves que de leur laisser penser que les pouvoirs publics fonctionnent idéalement sans conflits, comme s'il leur était possible d'adopter et de faire appliquer des lois qui contentent tout le monde et ne lèsent personne, même à court terme. Le cynisme que les adultes manifestent progressivement à l'égard de la politique est, en partie, le contrecoup de cette vision angélique de la politique que conforte le manteau jeté la plupart du temps sur les disputes partisans et autres divergences d'opinion, et sur la manière confuse dont elles sont réglées. Si les élèves se rendaient compte que les partis et les groupements d'intérêts se constituent pour promouvoir et défendre des différences d'appréciation légitimes — parfois au bénéfice d'un grand nombre de personnes, parfois pour servir des intérêts étroits —, ils seraient beaucoup mieux à même de comprendre les processus politiques, de s'en faire une opinion et d'y participer.

Un deuxième aspect sur lequel il y aurait lieu d'insister davantage est la nécessité de fournir aux élèves un éclairage théorique (et peut-être aussi comparé). Nous voulons dire par là qu'il conviendrait de leur proposer des thèmes de réflexion et des mises en perspective qui les aident à comprendre ce qu'est la politique — en leur montrant, par exemple, comme nous le suggérons plus haut, qu'elle implique des conflits et leur règlement. Les élèves devraient être familiarisés avec des concepts tels que ceux de pouvoirs limités et illimités, de vie civique et de vie privée, de fédéralisme, de gouvernement représentatif, etc. Il serait utile qu'on leur inculque des connaissances sur les différentes modalités d'organisation des gouvernements, notamment sur le système présidentiel et le système parlementaire, sur le bipartisme et le multipartisme, sur les gouvernements de coalition, etc. De même, ils devraient apprendre sur quelles valeurs et sur quels principes repose le système politique de

leur pays, et comment ces valeurs et ces principes se sont développés et transformés.

Cela ne signifie pas que les élèves doivent devenir des experts de la théorie politique ou de l'analyse comparée des systèmes de gouvernement. Ce serait de toute façon impossible, étant donné le temps imparti à la plupart des cours d'instruction civique et ce à quoi s'intéressent les élèves et les enseignants. Il s'agit plutôt de faire acquérir aux élèves un minimum de connaissances sur les fondements théoriques de la conduite des affaires publiques et sur les multiples façons de l'organiser et de la gérer, qui leur permettraient de comprendre et d'apprécier beaucoup mieux le système politique de leur propre pays. Connaissant les valeurs et les principes qui sous-tendent ce système, peut-être y seraient-ils plus attachés.

Un troisième domaine dans lequel des améliorations seraient possibles concerne l'enseignement de certains savoir-faire utiles à l'intelligence de la vie politique — et notamment de compétences rudimentaires en matière d'analyse quantitative, comme celles que demande la lecture de graphiques et de tableaux. Confrontés à des graphiques et à des questions pourtant simples, de nombreux élèves n'ont pas été capables de trouver les bonnes réponses. Nous avons tout de même noté des raisons d'être optimistes sur ce point. Les aptitudes des élèves nous ont paru assez bonnes malgré l'attention extrêmement limitée que les cours d'instruction civique accordent à la présentation et à l'interprétation des données. Il suffirait de leur faire une place un tant soit peu accrue pour que des progrès considérables soient possibles.

LES MÉTHODES

En ce qui concerne les améliorations à apporter à la méthodologie de nombreux cours d'instruction civique, observons pour commencer que les élèves semblent avoir assimilé les aspects qui leur étaient familiers ou qui, d'une manière ou d'une autre, présentaient pour eux un intérêt immédiat. C'est ainsi que la quasi-totalité d'entre eux savaient à quel niveau de la hiérarchie administrative sont délivrés les permis de conduire (que la plupart des élèves obtiennent dès l'âge de seize ans), mais ils étaient beaucoup moins nombreux à savoir de quelle administration dépendent les mariages (ceux-ci n'ayant lieu souvent que plusieurs années après la fin de leurs études secondaires). Presque tous connaissaient leurs droits individuels, mais ceux qui savaient comment le Président des États-Unis est désigné étaient beaucoup moins nombreux. Une proportion élevée d'entre eux savaient que le gouvernement ne garantit pas un emploi à chacun, mais bien peu savaient que les pouvoirs publics aident les particuliers à acheter un logement.

Dans une certaine mesure, cela tombe, bien sûr, sous le sens. Nous apprenons tous des choses à mesure que nous en avons besoin, et nous les assimilons alors beaucoup plus facilement. Mais, pour élémentaire qu'elle soit, cette vérité laisse entrevoir des moyens d'améliorer l'instruction civique. Elle nous suggère, par exemple, que les élèves tireraient un meilleur profit de l'enseignement si celui-ci insistait fortement, du moins au début, sur les aspects de l'administration publique qui les concernent directement. Les collectivités locales, et des questions telles que la réfection des chaussées, la réglementation de la construction et de l'occupation des

sols, la collecte des ordures et les travaux d'infrastructure (écoles, notamment) sont des sujets moins nobles et passionnants que le gouvernement du pays ou la prise en charge des personnes âgées (retraites et soins médicaux), sans parler du budget de la défense et des confrontations avec des puissances étrangères. Mais les élèves se sentent concernés par les questions locales, alors que les enjeux nationaux et internationaux ne les touchent pas de la même façon (sauf peut-être en temps de guerre, lorsque les jeunes gens qui viennent d'achever leurs études secondaires sont mobilisés).

Sans doute cette plus grande facilité à s'intéresser aux institutions locales est-elle particulièrement vraie si l'on entend le mot « gouvernement » au sens large, au lieu de se focaliser sur le seul chef de l'État. Au niveau national, le Président est un personnage éminemment public, et les élèves apprennent facilement qui il est et ce qu'il fait jour après jour. Mais le Congrès a, comme institution, quelque chose de plus abstrait et, de toute manière, les médias s'y intéressent moins. Le système judiciaire fédéral, à l'exception toutefois de la Cour suprême, retient peu l'attention. Il est difficile de visualiser la bureaucratie, et à plus forte raison, d'en comprendre tous les rouages. Il en va de même, dans une certaine mesure, au niveau local. Il est plus facile notamment de s'informer sur un maire ou un autre responsable local que sur un conseil municipal ou une commission d'urbanisme. Pourtant, les résultats de notre étude donnent à penser que les élèves retiennent plus facilement ce dont ils peuvent avoir une expérience directe. Or ils peuvent avoir directement accès aux institutions, et même aux bureaucraties locales.

Une discussion sur leur ville ou leur commune peut être, par exemple, l'occasion de leur montrer la parcelle de terrain dont la commission d'urbanisme est en train d'étudier l'affectation. Les élèves peuvent aller interroger les personnes responsables de l'enlèvement des ordures ménagères. Ils sont souvent en contact avec des responsables locaux, dont l'un est parfois le père ou la mère d'un de leurs camarades. Et il leur est possible sans aucun doute d'observer le fonctionnement d'organes délibérants, à commencer par les commissions qui, aux États-Unis d'Amérique, gèrent le système scolaire à l'échelon local. Même si cela peut paraître évident quand on présente les choses de la sorte, les résultats de la NAEP semblent confirmer que les élèves apprennent à connaître et à comprendre les institutions locales beaucoup plus facilement que les institutions fédérales. Il est probable en fait qu'il leur serait beaucoup plus aisé de se faire une idée du fonctionnement des institutions au niveau des États et de l'Union en partant de leur expérience au niveau local qu'en faisant le parcours inverse.

Or, la plupart des cours d'instruction civique mettent l'accent sur les institutions fédérales. La pièce maîtresse en est la Constitution des États-Unis, qui s'étend de manière assez détaillée sur la structure et les responsabilités du gouvernement national, puis proclame dans son dixième amendement, comme si ses auteurs n'y avaient pensé qu'après coup, que tout le reste est du ressort des États et du « peuple ». Les institutions des États et des collectivités locales, quand elles sont abordées dans les cours d'instruction civique, sont souvent traitées en bloc, alors même que les administrations locales s'occupent généralement de secteurs géogra-

phiques très peu étendus et sont, dans bien des cas, assez faciles à gérer en raison du nombre réduit des habitants.

Non que l'on puisse ou que l'on doive ignorer la Constitution. Mais les élèves en comprendraient sans doute mieux les dispositions, et les mécanismes de gouvernement en général, si l'on commençait par les leur faire découvrir en leur parlant de problèmes qui ont une « réalité » dans leurs esprits. Ayant mesuré combien il peut être difficile de refaire le revêtement d'une rue ou le zonage d'un terrain, et sachant tous les individus et les intérêts qu'il faut ménager, ils comprendraient peut-être beaucoup mieux comment la politique fonctionne à tous les niveaux et pourquoi il est nécessaire qu'existent un pouvoir exécutif (bureaucratie comprise), un pouvoir législatif et un pouvoir judiciaire, et même à quoi servent les groupes organisés et comment ils opèrent.

Au contact de problèmes « réels » et limités, les élèves acquerraient sans doute aussi certaines des compétences dont ils paraissaient manquer dans l'évaluation de la NAEP. S'ils devaient étudier des cartes locales, lire des arrêtés locaux et examiner des budgets municipaux, ils apprendraient probablement à trouver et à interpréter des documents administratifs, ce qu'il est difficile de faire quand on aborde d'emblée les institutions nationales. Certes, il ne suffit pas de s'être familiarisé avec les rouages locaux pour être immédiatement capable de maîtriser les échelons supérieurs, comme peut l'attester quiconque a jeté un coup d'œil aux multiples volumes du budget des États-Unis (qui pèsent plusieurs kilos). Néanmoins, des exercices portant sur des documents originaux et sur des statistiques et des données concrètes à un niveau plus accessible inculqueraient peut-être des compétences qui font trop souvent défaut.

À l'issue d'une enquête réalisée dans les années 60, Easton et Dennis (1969) ont conclu que les jeunes enfants ne connaissaient bien souvent du système que ses deux extrémités, le Président et l'agent de police, qui constituaient pour eux les deux symboles les plus visibles de la puissance publique. Or, s'il existait un lien dans leur esprit entre l'agent de police et les concepts d'autorité et de gouvernement, les enfants n'avaient presque aucune idée de ce qu'étaient les pouvoirs *locaux* (p. 213-214). Ils apprenaient rapidement qu'un policier ne fait pas les lois (p. 216-217), mais l'abandon de cette « notion » n'était compensé par aucune compréhension réelle de ce que sont au juste les pouvoirs locaux, ni des principaux acteurs qui les incarnent. En fait, « aux yeux des jeunes enfants, il semble que toutes les formes de gouvernement aient un caractère national » (p. 214). Dans ces conditions, l'accent mis dans les écoles secondaires sur la Constitution et les institutions gouvernementales nationales ne peut que renforcer l'idée que le gouvernement en général est éloigné et sans lien étroit avec la vie quotidienne. Les enfants n'apprennent pas « automatiquement » ce qu'est l'administration locale, soit parce qu'on pense (à tort) qu'elle est parfaitement visible, soit parce qu'elle est toute proche. Si les professeurs d'instruction civique s'efforçaient délibérément de faire voir les relations que le gouvernement et la politique entretiennent avec des personnages et des institutions plus modestes, plus proches et plus accessibles que les autorités nationales, leur enseignement paraîtrait vraisemblablement moins soumis à la tyrannie de faits sans lien

les uns avec les autres, et serait alors à même d'amener les élèves à une vue plus théorique et à leur faire mieux comprendre pourquoi les institutions politiques existent, comment et pourquoi elles sont organisées selon certaines modalités et comment on peut influencer sur elles. Il est probable que, en donnant à la notion de gouvernement en général une base plus solide, une telle approche pourrait finalement améliorer les connaissances des élèves sur le gouvernement à tous les niveaux.

Nos propositions, nous en sommes conscients, ne vont pas sans soulever des difficultés. Pour commencer, il n'existe pas de manuels sur les autorités locales — pas même sur les autorités locales en général, et à plus forte raison sur chacune d'elles prise séparément. Même les enseignants qui ont choisi les sciences politiques comme matière principale à l'université n'ont sans doute jamais eu de cours axés sur les collectivités locales. Les enseignants devront donc faire preuve d'imagination et d'initiative s'ils veulent mettre l'accent sur les instances locales. Qui plus est, les élèves d'une même circonscription scolaire habitent parfois dans différentes villes ou communes, ce qui rend la tâche beaucoup plus difficile (mais aussi, peut-être, plus intéressante).

La proximité même des autorités locales peut aussi compliquer considérablement le travail de l'enseignant. Certes, il est possible par exemple d'inviter des responsables locaux à venir parler des problèmes de la collectivité. De même, les élèves ont la possibilité de prendre véritablement part aux décisions locales. Mais ces possibilités peuvent être une source de complications et de controverses. Si l'on a invité tel membre du conseil municipal, des parents risquent de demander pourquoi tel autre ne l'a pas été. En poussant les élèves à poser des questions sur la gestion des affaires locales, les enseignants et le chef d'établissement risquent de donner l'impression de prendre parti ou de s'égarer dans la politique partisane. Les élèves risquent de poser des questions embarrassantes à leurs parents. Cela peut aussi arriver, bien sûr, lorsque le cours porte sur les institutions des États ou du gouvernement fédéral. Mais les hauts responsables politiques sont moins souvent invités dans les écoles. Et les problèmes d'envergure nationale — parce qu'ils ont un caractère moins immédiat — sont finalement moins susceptibles de provoquer le genre de réactions émotionnelles qui découle d'un engagement personnel (même s'ils sont en un sens plus « importants »). Et comme les parents d'élèves et les responsables locaux n'ont pas leur mot à dire dans la plupart des affaires nationales — les collectivités locales ne sont notamment pas appelées à voter sur l'exportation d'armements —, il est possible d'en parler de manière plus abstraite, sans qu'on ait jamais besoin de trancher et sans qu'un camp l'emporte clairement au détriment d'un autre.

En dépit de ces difficultés, les avantages qu'il y aurait à rendre les institutions gouvernementales et la politique plus tangibles aux élèves valent bien quelques efforts. Il ne s'agit pas simplement, ni même principalement, de leur faire connaître les personnalités, les enjeux et les structures de la vie politique locale. Rien de tout cela n'est immuable, et quoi qu'il en soit, les élèves de terminale s'en iront sans doute bientôt poursuivre leur vie ailleurs. L'important est qu'ils acquièrent une connaissance plus claire de tous les niveaux de gouvernement et soient mieux à

même de juger l'action des pouvoirs publics parce que la question leur aura été présentée sous une forme accessible. Au lieu de voir dans les institutions politiques des entités lointaines obéissant à des règles difficiles à mémoriser, ils apprendront peut-être pourquoi il y a des gouvernements et comprendront mieux la façon dont ceux-ci s'acquittent de leur tâche. Au bout du compte, cette compréhension plus profonde les rendra peut-être moins cyniques à l'égard de la politique, et plus désireux et capables d'en influencer le cours à tous les échelons.

Références

- Anderson, L. *et al.* 1990. *The civics report card* [Le carnet d'instruction civique]. Princeton, New Jersey, National Assessment of Educational Progress, Educational Testing Service.
- Easton, D. ; Dennis, J. 1969. *Children in the political system* [Les enfants dans le système politique]. New York, McGraw-Hill.
- Langton, K. ; Jennings, M. K. 1968. « Political socialization and the high school civics curriculum in the United States » [La socialisation politique et le programme d'instruction civique à l'école secondaire aux États-Unis]. *American political science review* (Washington, D.C.), vol. 62, n° 3, p. 862-867.
- Williams, P. L. *et al.* 1995. *NAEP 1994 United States history : a first look* [Évaluation nationale du progrès de l'enseignement, 1994, histoire des États-Unis : premier regard]. Washington, D.C., Office of Educational Research and Improvement, United States Department of Education.

CONTEXTES ET PERSPECTIVES DE LA CITOYENNETÉ
DANS LE MONDE D'AUJOURD'HUI

L'ÉDUCATION DANS UN MONDE

EN TRANSITION :

ENTRE POSTCOMMUNISME

ET POSTMODERNISME

César Birzea

Afin de concevoir les voies possibles d'une socialisation civico-politique, voire d'une resocialisation, comme il serait plus approprié d'appeler les processus qui caractérisent les sociétés d'Europe centrale et orientale, il faut d'abord savoir quelle histoire nous sommes en train de vivre. Ce n'est qu'en fonction des possibles réponses à cette question que l'on pourra jeter les bases d'une refonte culturelle, et, bien sûr, donner une orientation appropriée aux efforts intentionnels de l'éducation.

Quelles transitions ?

Le postcommunisme est un sujet aussi complexe que divers. On peut l'interroger sous trois perspectives. La première a trait à la supposée victoire morale et politique de l'Occident. Selon Nemo (1993, p. 53), les révolutions de 1989 seraient le

Langue originale : français

César Birzea (Roumanie)

Docteur ès sciences de l'éducation. Actuellement, directeur de l'Institut des sciences de l'éducation à Bucarest. Ancien coordonnateur de programme à l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation (Hambourg) et expert du Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD) au Cameroun. Expert du Conseil de l'Europe en Albanie, en Bulgarie, en Russie et en Slovaquie.

résultat du « triomphe moral de l'Ouest ». Les changements politiques survenus en Europe de l'Est conduiraient donc immanquablement à l'appropriation des valeurs occidentales, ce qui aurait pour corollaire l'effacement des différences idéologiques et politiques. De sorte que l'on serait entrés dans une ère postidéologique où les individus partageraient le même système de valeurs, ce qui équivaldrait, en fait, à la « fin de l'histoire ».

Lors même que nous ignorons comment vont évoluer les choses dans le long terme, il est clair que les sept années de transition postcommuniste contredisent déjà de telles évaluations par trop optimistes. Au fond, les changements opérés en Europe centrale et orientale se sont révélés beaucoup plus compliqués qu'une simple victoire morale ou idéologique. En règle générale, des analyses de ce genre n'ont pris en compte que la transition institutionnelle, soit la mise en place des trois piliers du nouvel ordre social : le pluralisme politique, l'État de droit et l'économie de marché. Or, bien qu'ils soient importants, ces changements ne sont pas suffisants. La *transition culturelle*, c'est-à-dire le changement des mentalités, des attitudes, des valeurs et des relations sociales, est plus délicate. Si la transition institutionnelle peut durer de cinq à dix ans, la transition culturelle, en revanche, peut prendre au moins une génération.

Comme chacun le sait, nous avons là affaire à un processus qui s'inscrit dans la durée et dont l'aboutissement ne dépend pas des seuls transferts de modèles politiques ou des « greffes » plus ou moins réussies d'institutions. La transition culturelle comporte, pour sa part, une démarche éducative longue et soutenue.

Le second sujet qui doit retenir notre attention concerne la relation qu'il convient d'établir, et ce depuis Durkheim et Parsons, entre la *stabilité sociale* et le *consensus sur les valeurs*. Selon une thèse bien connue, plus une société est à même de polariser le consensus autour d'un certain nombre de valeurs communes, plus elle est stable. Pour autant que l'on accepte ce critère, l'on doit considérer que la société communiste devait être la plus stable et homogène de toutes celles qui l'ont précédée. En effet, elle se signalait par un haut degré de consensus autour de valeurs dérivées de l'idéologie marxiste-léniniste : la lutte des classes, le matérialisme dialectique, la suprématie du Parti, l'esprit laïc, la supériorité du travail physique, l'internationalisme socialiste et l'éducation polytechnique.

À l'opposé, les sociétés dites « en transition » seraient affectées d'un désaccord fondamental, quant aux valeurs opératoires, du fait même qu'elles s'efforcent de remplacer un ordre social par un autre. Toujours est-il que cette relation réclame une analyse plus fine. Dans bien des cas, un consensus apparent, relevant du langage officiel, cache une profonde dérive morale au niveau des individus, des groupes sociaux et de l'inconscient collectif. Il n'est pas rare de voir que les nouvelles valeurs sont reprises sans effort de réflexion, comme s'il s'agissait d'un slogan ou d'un mot de passe à coloration politique, mais sans que ces valeurs soient véritablement assumées et un consensus vraiment réalisé. Cette situation est aussi caractéristique de la Roumanie ; cependant, paradoxalement, dans le moyen terme, celle-ci a connu une stabilité politique sans précédent (en particulier après 1992) parmi les pays en transition postcommuniste.

Le troisième sujet qui nous intéresse concerne la place du postcommunisme par rapport à celle qu'occupe la postmodernité occidentale. Nombre des dilemmes consécutifs aux révolutions de 1989 tiennent aux difficultés que doivent surmonter les analystes pour faire entrer les sociétés d'Europe centrale et orientale dans les schémas habituels. Auparavant, les choses étaient ou semblaient claires : « le deuxième monde » se distinguait du « premier » par des critères idéologiques, les mêmes qui le différenciaient par ailleurs du « tiers monde ». Lorsque le découpage géopolitique et idéologique est devenu vain, le cadre de référence s'est enrichi d'une multitude de considérations. Parmi celles-ci, les références historiques et culturelles sont passées au premier plan sans donner lieu cependant à des mises au point plus utiles et légitimes. Ainsi, des analystes de premier ordre ont entrepris de mettre les transitions postcommunistes dans la perspective de la *modernité* et, respectivement, de la *postmodernité occidentale*. Pour certains, le communisme n'aura été qu'une tentative de court-circuiter la voie occidentale de la modernité. Grâce à trois grandes campagnes de modernisation accélérée (l'électrification, la collectivisation et l'alphabétisation), l'autre choix moderniste des Soviétiques entendait rattraper le plus rapidement possible le retard des sociétés d'Europe centrale et orientale par rapport à l'Occident. Selon quelques-uns, il y serait parvenu pour une large part (Augustinos, 1991). Les plus nombreux sont pourtant d'avis que cette tentative a conduit à l'échec que démontre l'implosion du système. Si bien que le problème qui se pose actuellement à l'est de l'Ancien Continent est précisément de repenser la modernité mal engagée par la révolution soviétique. Selon Sztompka (1993, p. 137), la modernité communiste n'était que latente. En réalité, elle était inhibée par l'État totalitaire. Cette situation ambiguë offrait les traits suivants : une modernité épousant une seule direction (elle favorisait uniquement certains aspects de la vie sociale, notamment économiques) ; la persistance de certaines formes qu'on peut qualifier de prémodernes (presque féodales) ; la promotion de formes symboliques superficielles imitant la modernité occidentale.

Plusieurs analystes ont été ainsi amenés à se demander si le postcommunisme est une modernité attardée, une forme particulière de la *révolution postmoderne*, ou une *réalité culturelle distincte*, forte de son propre système de valeurs (De Soto et Anderson, 1993 ; Van den Broeck et De Moor, 1994). Pour von Kopp (1993), les choses sont assez simples : le communisme a réalisé une *modernité partielle*, valable pour certains secteurs ou domaines d'activité. La tâche des transitions postcommunistes serait, d'une part, d'achever la modernité dans les secteurs qui accusent du retard et, d'autre part, de mettre les secteurs les plus avancés au pas de l'Occident.

On aurait tort, par ailleurs, d'oublier que l'Europe occidentale connaît sa propre transition. C'est, du moins, le point de vue d'Inglehart (1990), qui affirme que les sociétés occidentales se sont engagées, dès les années 70, dans une « *transition postmoderne* ». Tandis que les transitions postcommunistes, commencées dans les années 90, en sont encore à se poser la question du « retour à l'Europe », comme manière de « rattraper l'histoire », et de la « reprise de la modernité »

inachevée par l'avènement des régimes totalitaires, les sociétés occidentales seraient déjà entrées dans une phase postindustrielle de leur histoire. Si cette analyse est juste, les transitions postcommunistes, au même titre, du reste, que les transitions postmodernes, engendreraient leur propre culture et leur propre système de valeurs.

Pour ce qui est de la transition postmoderne, phénomène typique des sociétés occidentales, elle se caractérise par d'importants changements de valeurs : d'une part, la prépondérance des *valeurs individualistes* (liberté, expression personnelle) par rapport aux *valeurs collectivistes* (coopération, appartenance, participation) et, d'autre part, l'abandon des valeurs matérielles en faveur des valeurs d'appartenance, respect et satisfaction intellectuelle. Le bien-être, affirme Inglehart, entraîne un état d'esprit et une culture postmatérielle. Les valeurs typiques de la modernité (efficacité, développement, rationalité économique) ne sont plus pertinentes pour le sujet. Ce qui compte réellement aux yeux de l'individu, ce n'est pas tant le profit en soi que la possibilité de s'exprimer et de fournir un travail qui ait du sens. Les « valeurs de pénurie », révélatrices de l'étape moderne de l'histoire, perdent de leur importance relative. Le respect de l'autorité, le culte de l'argent, la foi en l'État providence, l'homogénéité sociale, la confiance accordée à la connaissance et au progrès social cèdent progressivement la place, dans les nouvelles conditions de sécurité relative des sociétés postmodernes, aux « valeurs postmatérialistes » : les loisirs, l'indépendance, la priorité à l'interculturel, la tolérance et la confiance.

Cette évolution culturelle aurait des conséquences politiques de taille. En s'imposant, les valeurs individualistes et postmatérialistes contribueraient à consolider la démocratie, selon la thèse bien connue de Lipset : la démocratie est plus probable dans les pays prospères que dans les pays pauvres. Selon Inglehart, la jonction de ces évolutions devrait se faire au début du XXI^e siècle, moyennant la transformation des transitions postcommunistes en transitions postmodernes.

Une culture interrègne

Les transitions postcommunistes ne rentrent pas, ou peu, dans ce scénario. Dans les pays concernés, les valeurs collectivistes se mêlent aux valeurs individualistes. Quant aux valeurs matérialistes, pour des raisons évidentes, elles l'emportent sur les valeurs postmatérialistes. Faut-il, pour autant, en déduire que les pays en transition n'ont pas dépassé le stade de la modernité et de la civilisation de pénurie ? Il est clair que l'on ne saurait apporter de réponse définitive à cette question en s'appuyant sur ces seules références, d'autant plus que le critère posé par Inglehart pour distinguer les sociétés de pénurie des sociétés de sécurité relative réside dans l'absence de la mort d'inanition. Or, pour dramatique que soit la situation matérielle des pays en transition, la population n'en est pas à la mort d'inanition.

La transition postcommuniste est trop complexe pour être ramenée mécaniquement au schéma modernité-postmodernité. Elle se définit plutôt par une culture d'interrègne, à l'intérieur de laquelle coexistent des institutions, des

valeurs, des mentalités et des compétences, de même que les anciennes et les nouvelles structures sous des formes souvent conflictuelles. Du point de vue des valeurs, le tableau des transitions postcommunistes est assez complexe ; c'est la caractérisation des principales tendances qui retiendra notre attention.

Ce tableau comprend plusieurs situations. D'une part, *certaines valeurs ont été évacuées*, suite à la défection du système politique qui les soutenait (le militantisme révolutionnaire, le travail patriotique, le sacrifice personnel, la soumission à l'État tout-puissant). Toujours est-il que ces valeurs peuvent encore se manifester de manière épisodique : i) par des actions ostentatoires des nostalgiques du « paradis perdu » ; ii) par ce que les psychanalystes appellent « le comportement vestige », manifeste dans les rebondissements du communisme résiduel : réactions collectivistes ou égalitaristes, besoin d'un ennemi, soumission inconditionnelle au pouvoir en place, etc. D'autre part, de *nouvelles valeurs*, qui étaient inadmissibles au regard de l'ancien régime, ont émergé : la liberté, la responsabilité publique, l'identité multiple, l'initiative personnelle, le pluralisme politique, l'autonomie, l'esprit critique, le dialogue social, la tolérance. Par ailleurs, certaines *valeurs traditionnelles* connaissent un regain d'intérêt, alors qu'elles étaient interdites ou entravées par le régime communiste : le nationalisme, l'élitisme, la monarchie, la religion, la propriété, l'esprit communautaire, le respect vis-à-vis de l'environnement, la vie privée. Enfin, quelques-unes des valeurs actives de l'ancien régime se *maintiennent* dans le nouveau contexte. Cependant, on constate un certain nombre d'*infléchissements*, dus à des *changements de contenu* (cela concerne notamment les valeurs relatives à l'égalité, le travail, le matérialisme, le bien-être, la solidarité, la citoyenneté, l'État, l'appartenance) ou bien à des *changements d'importance* (la loyauté, la collectivité, l'ordre social, la discipline, l'altruisme).

Par-delà ces tendances, on peut relever des aspects particuliers, au demeurant significatifs, du nouveau type de culture que nous avons appelée « culture d'interrègne ».

L'écart entre les valeurs officielles et la pratique

Pour ne prendre qu'un seul exemple, 90 % des sujets qui ont répondu à une enquête réalisée par le journal *Moscow news* en 1993 accordent à la famille la première place sur une échelle de valeurs qui comprend aussi : l'argent, le travail, l'amour, la religion, l'art et le sentiment national. Comme le montre Nikandrov (1995), source de cet exemple, la réponse privilégiant la famille est en contradiction avec la détérioration dramatique à laquelle elle est sujette au quotidien : le taux élevé des divorces (deux divorces sur trois mariages à Moscou et à Saint-Petersbourg), le clivage entre les générations et le déclin démographique.

Superposition des valeurs individualistes et collectivistes

Gábor et Balog (1995) ont mené une enquête auprès de quatre cents étudiants de

Cluj et de Timisoara ; ils ont noté que les valeurs de référence étaient l'ordre social, la politesse, la sécurité nationale, la paix, le respect de la tradition, la foi en Dieu et l'harmonie avec la nature. En outre, les auteurs de cette enquête ont dégagé la prédominance surprenante des valeurs collectivistes (appartenance, participation, mobilisation sociale, coopération) et leur interférence avec les valeurs individualistes (liberté, autonomie, esprit critique). Cette hésitation s'explique, selon les auteurs, par une prise de conscience insuffisante de l'individu, quant à son importance et à ses fonctions accrues comme centre de gravité du nouvel ordre social.

Appropriation pragmatique des valeurs

Faut-il s'étonner que, après tant d'années de frustrations, la jeunesse de l'Europe centrale et orientale soit attirée si fortement par la société de consommation et les valeurs qui s'y rattachent ? C'est ce que Kenkmann et Saarnitt (1994, p. 180) appellent « pragmatisme des valeurs ». Ces auteurs se livrent à une comparaison intéressante à l'intérieur de la même génération de jeunes, en Estonie, à partir d'une enquête longitudinale appliquée successivement en 1983, 1984, 1987, 1990 et 1992. Les changements enregistrés vont dans le sens de l'imposition des valeurs matérialistes, propres à la société de consommation, comme une réaction aux changements politiques : la perestroïka, la décomposition de l'URSS, l'indépendance de l'Estonie et son développement de type capitaliste. La même évolution a été confirmée en République tchèque par Cermáková et Holda (1992). Dans les années 70-80, les sondages d'opinion montraient à l'évidence la prédilection des jeunes pour les valeurs liées à la vie privée (famille, amitié, intimité, solitude), ce qui équivalait à une forme de refus de la socialisation collectiviste. En revanche, ces auteurs constatent, après 1989, la même tendance au pragmatisme comme attitude dominante à l'égard des valeurs : ce qui prévaut désormais, c'est l'attrait de l'argent, des biens matériels, des voyages, le mirage du travail bien rémunéré et des loisirs.

Anomie

Au niveau de l'individu, la transition est ressentie comme un état d'insécurité, d'effritement des certitudes, de perte de repères existentiels. Après la disparition de l'État protecteur et de ses garanties paternalistes, l'individu se sent exposé, voire menacé. Dans la plupart des cas, il n'a pas été formé à la prise d'initiative et à l'exercice réel de la responsabilité dans un milieu dominé par la compétition et le risque social. De ce fait, il souhaiterait vivre comme dans le capitalisme, mais continuer à travailler comme dans le socialisme. Il appelle de tous ses vœux les réformes, mais se montre excessivement vigilant à l'endroit de la sécurité de son emploi. Du coup, il réclame des droits économiques et politiques, mais ne sait que faire de la liberté acquise. Il se félicite des élections libres, mais, le plus souvent, il donne son vote indifféremment. Cet état d'incertitude, d'apathie et de désorienta-

tion morale a été appelé par Durkheim « état d'anomie ». Une équipe du Centre d'études pour les problèmes de la jeunesse en Roumanie a appliqué l'échelle de Leo Strole à un échantillon dépassant mille jeunes âgés de quinze à vingt-neuf ans (voir l'enquête « L'état de la jeunesse roumaine », 1994). Les résultats de l'enquête font ressortir que l'état d'anomie est déjà installé chez 88 % des sujets. Les jeunes Roumains sont d'accord, pour la plupart, avec l'économie de marché (70,4 %), même avec l'inflation (54 %), cependant ils ne sont pas disposés à accepter la spéculation et la corruption (95,4 %), la délinquance (94 %), la pauvreté (76,2 %), l'inégalité des chances (69,2 %) et le chômage (65,9 %). Globalement, on constate une méfiance à l'égard du pouvoir et des institutions publiques (71,3 %), et le souci de l'immédiat est bien plus fort que les préoccupations liées à l'avenir (53 %).

Fragilité de la démocratie

L'édification de la démocratie n'est pas exempte de menaces et d'hésitations. En ce sens, une question inquiétante a été posée en 1993 par Hermet : les transitions posttotalitaires sont-elles assurées d'être irréversibles ? Force est de constater que, à l'heure actuelle, personne n'est en mesure d'y apporter une réponse claire et certaine. Or, cette question est d'autant plus incontournable que, à l'est ainsi qu'à l'ouest de l'Europe, les menaces qui pèsent sur la démocratie se sont multipliées. Dans cette perspective, les données fournies par Sturzbecher (1994, p. 197), au sujet de l'ex-République démocratique allemande, apparaissent encore plus préoccupantes. Prenons le *Land* Brandebourg : bien que les étrangers ne constituent que 1 % des résidents (ce taux n'a pas de retombées réelles sur le marché de la main-d'œuvre), plus de 40 % des jeunes ayant répondu à l'enquête déclarent que les étrangers sont la cause du chômage en Allemagne. Selon la même enquête, 42 % des sujets estiment opportun le rapatriement des étrangers puisque « l'Allemagne doit être aux Allemands ». Faut-il encore rappeler que de telles appréciations ont été parfois corroborées par les faits ? On comprend mieux dès lors la préoccupation croissante de la communauté éducative.

Quelle éducation à la citoyenneté ?

A ce stade de notre analyse, il est légitime de se demander quelles sont les connaissances et les valeurs qui devraient servir à équiper les « socionautes » des transitions en Europe centrale et orientale, quels sont les axes de la démarche éducative, qui devraient contribuer à modeler une nouvelle citoyenneté.

Malgré la diversité des réponses, il est possible de cerner un certain nombre d'orientations convergentes. Pour commencer, on peut se référer utilement aux thèmes, prioritaires pour les pays*postcommunistes, relevés par une enquête sur les valeurs dominantes (Taylor, 1994). L'ordre de préférence établi par les huit pays participant à l'enquête est le suivant : la citoyenneté (75 %), la démocratie

(63 %), la conscience nationale (50 %), l'entente internationale (50 %), la conscience écologique (38 %), la paix et la tolérance (38 %), les droits de l'homme (25 %), l'éducation interculturelle (25 %) et l'antiracisme (25 %).

D'autres auteurs (Horváth, 1990 ; Halász, 1991 ; Rust, Knost et Wichmann, 1994 ; Lewowicki, 1994 ; Nikandrov, 1995) ont ajouté d'autres éléments ou modifié l'ordre des priorités. En recoupant ces données, et en les étayant sur nos propres analyses (Birzea, 1994), on peut esquisser un tableau relevant six thèmes fondamentaux :

- *Démocratie et démocratisation.* Dans le domaine des politiques de l'éducation, ce thème s'exprime à travers des mesures telles que : la décentralisation, la libéralisation de l'accès, la diversification des structures, une liberté accrue pour les enseignants, l'encouragement aux initiatives locales et le développement de l'enseignement privé.
- *Renforcement de la citoyenneté.* Il se décline, lui aussi, dans le domaine des politiques de l'éducation et selon les démarches, telles que la formation des compétences requises pour la participation sociale, l'apprentissage des responsabilités partagées, l'encouragement à la socialisation politique dans l'école, la promotion des droits et des devoirs civiques.
- *Renforcement des valeurs humanistes.* Il s'obtiendra en revigorant les études classiques, l'individualisation et la personnalisation de l'enseignement, la promotion des valeurs pérennes de l'humanité, le développement de la confiance dans le progrès humain.
- *Renforcement de l'idée de nation.* Il suppose l'affirmation de l'identité, l'apprentissage de la langue, la connaissance de l'histoire et de la culture nationales, sans oublier la redécouverte et la valorisation des traditions.
- *Redécouverte de la religion.* Celle-ci se fera par l'étude des textes qui fondent les diverses religions, et aussi par la promotion de la tolérance religieuse.
- *Reconstruction de l'idée de l'Europe.* Elle passe par la connaissance de la culture et des institutions de l'Europe, l'insertion dans les programmes scolaires de la dimension européenne, l'apprentissage des langues étrangères, la promotion de l'éducation interculturelle.

Ces orientations ont déjà suscité une série d'effets dont les plus visibles appartiennent aux programmes d'étude des différents pays. Mais, on peut dégager une tendance plus générale, qui concerne trois aspects.

Dans la majorité des cas, on assiste à l'émergence d'une nouvelle matière scolaire qui vise à l'*éducation à la citoyenneté*. Cette nouvelle matière à dénominations fort diverses, compte tenu des priorités, des traditions et des possibilités (connaissance de la société, études sociales, éducation civique, culture civique, etc.), est enseignée comme une matière distincte, le plus souvent dans le secondaire. Il y a des pays, cependant, où cet enseignement est dispensé dès le primaire.

Dans certains cas, à côté des matières distinctes, l'éducation à la citoyenneté met en jeu des approches qui traversent les programmes (Bulgarie, Croatie, Estonie, Hongrie, Lituanie, République tchèque, Ukraine). En règle générale, il s'agit de modules thématiques insérés dans les programmes d'histoire, de philoso-

phie, de psychologie, d'éducation morale, de religion, de sciences sociales, de géographie et d'économie. L'éducation à la citoyenneté bénéficie en réalité de la coopération de professeurs chargés de disciplines diverses qui servent une vision holistique et interdisciplinaire.

On notera que la nouvelle matière scolaire est enseignée d'habitude par des *professeurs de sciences sociales*, formés pour la plupart avant 1989. Quant aux professeurs qui ont reçu leur formation initiale dans le domaine de l'instruction civique, ils sont particulièrement rares. L'absence d'une formation initiale et surtout d'un recyclage généralisé des enseignants dans les matières concernant la nouvelle citoyenneté témoigne d'une carence grave, à laquelle il conviendra de donner une priorité particulière quand seront élaborées les politiques de l'éducation. Car, à la différence des autres pays occidentaux, où la citoyenneté démocratique se vit au quotidien et comme un réflexe, dans les pays en transition postcommuniste, il n'y a guère d'images ni des repères informels de la démocratie. Pour la guider, il faut donc commencer par bien la connaître. Il y va de l'efficacité de l'apport qui peut être celui de l'éducation en vue d'une transition culturelle plus courte et mieux réussie.

Références

- Augustinos, G. (dir. publ.). 1991. *Diverse paths to modernity in Southeastern Europe* [Divers chemins vers la modernité en Europe du Sud-Est]. New York, Greenwood Press.
- Badrus, N. 1993. « La société roumaine à la recherche de la normalité ». *Cahiers internationaux de sociologie* (Paris), vol. 45, p. 403-415.
- Birzea, C. 1994. *Educational policies of the countries in transition* [Les politiques de l'éducation dans les pays en transition]. Strasbourg, Council of Europe Press.
- Cermáková, Z. ; Holda, D. 1992. « Changing values among Czech students : before and after November 1989 » [Les valeurs en évolution chez les étudiants tchèques : avant et après novembre 1989]. *European journal of education* (Paris), vol. 27, n° 3, p. 303-314.
- Cerych, L. 1995. « Educational reforms in Central and Eastern Europe » [Les réformes de l'éducation en Europe centrale et orientale]. *European journal of education* (Paris), vol. 30, n° 4, p. 423-435.
- De Soto, H. G. ; Anderson, D. G. (dir. publ.). 1993. *The curtain rises : rethinking culture, ideology and the State in Eastern Europe* [Le rideau se lève : repenser la culture, l'idéologie et l'État en Europe de l'Est]. Atlantic Highlands, New Jersey, Humanities Press.
- Gábor, K. ; Balog, I. 1995. « The impact of consumer culture on Eastern and Central European youth » [L'influence de la culture de la consommation sur la jeunesse d'Europe centrale et orientale]. *Educatio* (Budapest), n° 2, p. 311-326.
- Halasz, G. 1991. « Valeurs modernes et traditionnelles : la politique de l'éducation face aux attentes sociales en Hongrie ». *Éducation comparée* (Paris), n° 45, p. 59-64.
- Hermet, G. 1993. *Les désenchantements de la liberté : la sortie des dictatures dans les années 90*. Paris, Librairie Arthème Fayard.
- Horváth, A. 1990. « Tradition and modernization : educational consequences of changes

- in Hungarian society » [Tradition et modernisation : les conséquences en matière d'éducation des changements qui s'opèrent dans la société hongroise]. *International review of education* (Hambourg), vol. 36, n° 2, p. 207-217.
- Inglehart, R. 1990. *Culture shift in advanced industrial societies* [Réorientation de la culture dans les sociétés industrielles avancées]. Princeton, Princeton University Press.
- Kenkmann, P. ; Saarnitt, J. 1994. « Education and shifts in youth's value orientations in Estonia » [Éducation et revirements des orientations des valeurs de la jeunesse en Estonie]. Dans : Rust, V. D. ; Knost, P. ; Wichmann, J. (dir. publ.). *Education and value crisis in Central and Eastern Europe* [Éducation et crise des valeurs en Europe centrale et orientale]. Francfort-sur-le-Main, Peter Lang, p. 161-182.
- Lewowicki, T. 1994. « Changes in Polish youth values : between doubt and hope » [Changements dans les valeurs de la jeunesse polonaise : entre le doute et l'espoir]. Dans : Rust, V. D. ; Knost, P. ; Wichmann, J. (dir. publ.). *Education and value crisis in Central and Eastern Europe* [Éducation et crise des valeurs en Europe centrale et orientale]. *Op. cit.*, p. 267-279.
- Nemo, Ph. 1993. « Le triomphe moral de l'Ouest ». Dans : Haarscher, G. ; Telò, M. (dir. publ.). *Après le communisme*. Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles, p. 53-73.
- Nikandrov, N. D. 1995. « Russian education after Perestroika : the search for new values » [L'éducation russe après la perestroïka : la recherche de valeurs nouvelles]. *International review of education* (Hambourg), vol. 41, n° 1-2, p. 47-57.
- Rust, V. D. ; Knost, P. ; Wichmann, J. (dir. publ.). 1994. *Education and value crisis in Central and Eastern Europe*. *Op. cit.*
- Starea tineretului roman [État de la jeunesse roumaine]. 1994. Bucuresti, Centrul de studii cercetri pentru probleme de tineret.
- Sturzbecher, D. 1994. « Freedom without chances : value changes of East German youth » [La liberté sans la chance : changements de valeurs chez la jeunesse est-allemande]. Dans : Rust, V. D. ; Knost, P. ; Wichmann, J. (dir. publ.). *Education and value crisis in Central and Eastern Europe*. *Op. cit.*, p. 183-204.
- Sztompka, P. 1993. *The sociology of social change* [Sociologie du changement social]. Oxford, Blackwell.
- Taylor, M. 1994. *Values education in Europe : a comparative overview of a survey of 26 countries in 1993* [L'éducation aux valeurs en Europe : vue d'ensemble comparée d'une enquête englobant vingt-six pays en 1993]. Slough (Royaume-Uni), National Foundation for Educational Research.
- Van den Broeck, A. ; De Moor, R. 1994. « Eastern Europe after 1989 » [L'Europe de l'Est après 1989]. Dans : Ester, P. ; Halman, L. ; De Moor, R. (dir. publ.). *The individualizing society* [La société qui individualise]. Tilburg, Tilburg University Press, p. 197-228.
- Von Kopp, B. 1993. « Global changes and the context of education, democracy and development in Eastern Europe » [Les changements généraux et le contexte de l'éducation, de la démocratie et du développement en Europe de l'Est]. Dans : Mitter, W. ; Schafer, U. (dir. publ.). *Upheaval and change in education* [Bouleversement et changement en matière d'éducation]. Francfort-sur-le-Main, German Institute for International Educational Research, p. 85-98.

CONTEXTES ET PERSPECTIVES DE LA CITOYENNETÉ
DANS LE MONDE D'AUJOURD'HUI

CITOYENNETÉ, INTÉGRATION

NATIONALE ET ÉDUCATION :

IDÉOLOGIE ET CONSENSUS

EN AMÉRIQUE LATINE

Manuel Antonio Garretón

Consensus et idéologie autour de l'éducation

Depuis quelque temps semblent s'imposer, pour l'éducation dans les pays en développement, une vision et un modèle qui constituent, même si l'on reconnaît d'importantes différences internes, un nouveau consensus mondial sur l'éducation¹. Nul doute que de telles conceptions ont représenté un progrès dans les connaissances sur l'éducation et joué un rôle positif dans les politiques actuelles de l'éducation. Le risque existe, cependant, de les voir se transformer en une idéologie qui occulterait les nouvelles problématiques et contradictions apparues précisément avec elles.

Toute idéologie comporte trois éléments fondamentaux : la critique du passé

Langue originale : espagnol

Manuel Antonio Garretón (Chili)

Doctorat de l'École des hautes études en sciences sociales (Paris). Professeur, ancien directeur du Département de sociologie de l'Université du Chili. Conseil auprès du Ministère chilien de l'éducation (1990-1994) et maître de recherche à la Faculté latino-américaine des sciences sociales (FLACSO, 1975-1995). Professeur invité par plusieurs universités d'Europe et d'Amérique latine à enseigner la sociologie politique, l'éducation, la culture et le développement socio-économique. Auteur ou directeur de la publication de plus de cent articles, traduits en plusieurs langues. Parmi ses récentes publications, signalons : *La faz sumergida del iceberg : ensayos sobre la transformación cultural* [La face cachée de l'iceberg : essais sur le changement culturel] (1994) ; *Hacia una nueva era política : estudio sobre las democratizaciones* [Vers une ère politique nouvelle : étude sur les démocratisations] (1995).

ou des modèles à dépasser, l'annonce d'une « bonne nouvelle », la dissimulation ou la négation inconsciente des contradictions internes.

Dans le cas des nouveaux modèles éducatifs, la critique du passé a pour cibles le rôle central de l'État dans les politiques de l'éducation, la primauté de l'idée d'accès généralisé à l'instruction et l'absence de qualité et de diversité de l'offre éducative, la liaison insuffisante, enfin, entre le système d'enseignement et les besoins de la croissance économique et du développement de la production.

La « bonne nouvelle » consiste à proclamer que la connaissance est la nouvelle source de richesse des nations et à donner en conséquence, dans l'investissement et les budgets publics, la priorité à l'éducation, instrument essentiel de la croissance économique, de la justice sociale et de l'épanouissement de l'individu. L'éducation fournit les fameux « codes culturels de la modernité », assure la formation des citoyens et prépare au marché du travail. Il précise ainsi d'elle une vision utilitaire que l'on justifie, dans le cas des pays en développement, en soutenant que les modèles de réussite économique sont ceux où l'on a investi dans l'enseignement et le capital humain.

L'aspect proprement idéologique de cette vision des choses réside, pour une part, dans la définition monolithique et simpliste de ses éléments : on confond la modernité avec la modernisation, on identifie l'éducation à la modernité, et donc à la modernisation, on assimile l'enseignement au système scolaire et à la préparation au monde du travail, le développement à la croissance économique, la formation à l'acquisition de connaissances, l'équité à l'égalité socio-économique et au pluralisme socioculturel. D'autre part, on suppose que tous ces éléments sont liés entre eux par une corrélation positive, un cercle vertueux en quelque sorte, de sorte qu'ils se renforcent mutuellement. La constatation empirique et les lois historiques cèdent ainsi le pas à un discours normatif qui fait abstraction des tensions et, parfois, des contradictions qui apparaissent entre les différents aspects cités ou qui, fréquemment, les élude par une énumération irrationnelle de conditions et de bonnes intentions.

Tous les discours ou modèles dominants n'adhèrent pas aveuglément, il faut le reconnaître, à ce nouveau consensus : certains s'intéressent davantage à la dimension technocratique ou économiste, d'autres se situent plutôt au pôle humaniste ou culturel, d'autres encore se placent de manière assez ambiguë entre les deux. Il est vrai aussi que, en voulant en analyser les risques idéologiques, nous mettons en relief certains éléments d'un discours qui se présente souvent de façon plus homogène. Enfin, comme nous l'avons déjà dit, on ne peut ignorer le rôle important qu'a joué ce nouveau discours, plus ou moins universel à de fortes nuances internes près, dans l'extension des politiques de l'éducation.

Derrière tout choix de politique de l'éducation se profilent une vision de l'époque et de la société, et un diagnostic sur celles-ci. Récemment encore, la vision de la société qui prévalait était celle qui était associée au modèle républicain de l'enseignement universel. La société était envisagée comme un tout homogène où culture, économie, politique et organisation sociale se répondaient, d'où la correspondance entre école, socialisation, culture juvénile et préparation à la vie sociale et économique. Mais, depuis peu, une nouvelle vision est en train de l'emporter. C'est

celle d'une société mondialisée, dans laquelle le modèle transnational du marché prend la place de la communauté politique nationale et devient le lieu d'élaboration d'une politique de l'enseignement dont la fonction est de former à la compétitivité.

Certes, le concept classique de société et les modèles de formation qui lui étaient attachés ne sont plus de mise comme autrefois, même si nombre de leurs composantes se retrouvent inscrites dans une nouvelle réalité. Mais nous ne sommes pas pour autant parvenus à une société mondialisée où tout se réduirait à l'insertion de l'enseignement dans le système productif pour assurer la croissance économique. Les deux dimensions existent, mais au sein d'un ensemble qui les redéfinit et les intègre.

Dans l'analyse qui suit, nous nous interrogerons sur l'ambiguïté du contexte actuel, en insistant sur les multiples dimensions de la situation, qui nous obligent à en assumer les contradictions et à vivre avec elles, plutôt qu'à les résoudre dans le discours. Nous nous efforcerons de montrer que les divers aspects qui paraissent insérés ou harmonisés dans le discours du nouveau consensus sur l'éducation se sont dissociés, possèdent une réalité et une dynamique propres, présentent entre eux des contradictions, et ne peuvent se ramener à une vision utilitaire de l'enseignement par rapport à l'un quelconque d'entre eux, si important soit-il, comme c'est le cas de la croissance économique et du développement de la production.

Les transformations de la personnalité et de la société contemporaines

L'éducation s'est toujours articulée autour de deux axes et du lien existant entre ceux-ci : d'une part, certains postulats sur l'enfance et la jeunesse, de l'autre, une certaine vision de la société à laquelle appartiennent ces enfants et ces jeunes.

La définition de l'enfance et de la jeunesse, c'est-à-dire des caractéristiques fondamentales du sujet de l'acte éducatif, subit deux changements fondamentaux. Le premier vient du décalage entre le développement des diverses dimensions de la personnalité juvénile. On constate, par exemple, une différenciation des temps vécus : d'un côté, on s'insère personnellement plus jeune dans la vie sociale et ses problèmes, mais, de l'autre, la période d'adolescence est prolongée. La seconde modification concerne l'apparition d'une culture juvénile de caractère plus universel, indépendante des cultures nationales ou des diverses sociétés. Ce que nous voulons souligner ici, c'est que l'on remet aujourd'hui en question le concept sur lequel s'est fondée l'éducation durant ce siècle, à savoir que l'enfance et l'adolescence présentent des traits biologiques et psychiques correspondant à une culture juvénile et que la préparation à l'entrée dans la société s'effectue dans le cadre de l'école ou du lycée.

De son côté, le concept de société, lieu de référence de l'action sociale, comme on a pu le dire à maintes reprises, est lui aussi remis en question par deux processus simultanés. « D'en haut », le processus de mondialisation abolit la notion de frontière et l'idée même de centre de décision endogène. « D'en bas », identités et spécificités se séparent de ce centre de décision et deviennent leur propre référentiel fondamental pour l'action sociale.

À l'idée de société se substitue, ainsi, l'image du marché ou d'une somme d'individus, d'une circulation permanente de subjectivité et de stratégies, ou encore de la coexistence de communautés identitaires sur lesquelles se fondent la culture et la société. L'idée de société, assimilée à celle de *polis* (la cité), se désagrège.

La question centrale est alors de savoir s'il existe ou non un espace référentiel et signifiant pour l'action sociale, qui permette d'établir une médiation entre les individus ou les tribus et un univers mondialisé d'autoroutes et de marchés de toutes sortes. S'il existe un tel espace, il ne peut s'agir que de la société-*polis* nationale ou de champs plus vastes créés à partir de celle-ci. Si un tel espace n'existe pas, le concept de société disparaît, car ni notre planète mondialisée ni le monde des identités ne constituent ce qu'on entend classiquement par « cité ». L'allusion courante au « village planétaire » ne résout pas le problème ; elle ne fait qu'y appliquer une mauvaise métaphore.

L'idée de société comme celle de cité renvoyait à une certaine corrélation entre un modèle culturel, un système économique, une structure sociale et une organisation politique. Or, nous assistons aujourd'hui à cet égard à deux phénomènes fondamentaux. En premier lieu, il n'y a déjà plus de correspondance entre ces dimensions dans un espace territorial déterminé. Des modèles culturels, des systèmes politiques et des modes de production et d'organisation sociale de nature très diverse coexistent dans un même milieu, sans faire référence l'un à l'autre, ni à titre de condition préalable ni à celui d'effet. En second lieu, aucune de ces dimensions n'est essentiellement déterminée par une autre ; chacune possède sa dynamique propre et toute interdépendance entre elles est éphémère, partielle et transitoire. Il est toutefois possible, contrairement à ce que soutiennent les optiques postmodernistes, de distinguer dans les relations entre ces dimensions une régularité structurelle, voire des déterminations dans un sens ou dans un autre, mais celles-ci ne sont pas univoques et résultent non pas d'une loi naturelle de l'histoire, mais d'une création historico-sociale.

En conclusion, la politique et l'éducation sont les seules qui peuvent, sinon unifier ces dimensions en un modèle sociétal unique, du moins maintenir entre elles un équilibre et un lien, dans la mesure où aucune d'entre elles ne s'épuise dans l'espace territorial d'une société. La société, la *polis*, est le lieu où se rencontrent, s'accordent et s'articulent ces dimensions, qui n'apparaissent pas indépendamment les unes des autres. L'éducation ne saurait être autre chose que la formation de sujets capables d'intérioriser sur le plan personnel et de socialiser collectivement ces articulations.

La spécificité de l'Amérique latine

Pour l'Amérique latine, ce point de théorie et de pratique est crucial. La conception de la société comme une unité dont les acteurs se forment autour de leur mémoire historique, et autour de projets et de contre-projets sur elle et sur son avenir, est inhérente à sa pensée et à sa pratique sociopolitiques.

Cette notion de matrice sociopolitique originelle, dans laquelle se forment les acteurs sociaux, conçue comme la relation entre État, système de représentation politique et base socio-économique et culturelle organisés par le régime politique,

veut précisément rendre compte de la dissociation et de l'interaction des dimensions économique, politique, sociale et culturelle. L'hypothèse fondamentale est que nous passons d'un modèle de fusion de ces éléments, la matrice *nationale-populaire* ou *politico-centrique*, à une situation où l'on voit s'ouvrir des possibilités de combinaison et de restauration de l'ancienne matrice, ou d'autonomisation et de renforcement synergique croissants de ses composantes.

Cette transformation de la matrice sociopolitique, qui modifie en profondeur les fonctions et les contenus de l'éducation, s'accompagne de quatre processus qui définissent la nouvelle problématique latino-américaine, tout en étant irréductibles l'un à l'autre : la formulation d'un modèle spécifique de modernité, la construction de démocraties politiques, la démocratisation ou intégration sociale, la réinsertion dans l'économie mondiale. Ces quatre processus sont la traduction fonctionnelle des dimensions culturelle, politique, sociale et économique que nous venons d'évoquer. La question fondamentale est de savoir quelle éducation conviendra pour former des individus et des acteurs sociaux capables d'articuler ces quatre problématiques, à la fois indépendantes et complémentaires.

Le modèle de modernité

Les conceptions qui ont prédominé en Amérique latine jusqu'à une époque récente envisageaient une problématique historique impliquant un type fondamental de société « moderne » présentant des variantes quant aux degrés et structures internes, mais partant toujours d'un même modèle conceptuel et d'un concept unique de « modernisation », en dépit de la diversité des types et des styles. Modernité et modernisation se répondaient ainsi comme structure et processus, objectif et moyen.

Cette définition est en train de subir aujourd'hui un bouleversement spectaculaire qui incite à croire, à tort, que nous avons dépassé ces questions pour les problématiques de sociétés postmodernes ou en passe de le devenir. Or, disons-le d'ores et déjà, il n'existe pas, sociologiquement, de type de société postmoderne ; un tel concept n'est que mauvaise métaphore.

Nous avons perdu notre naïveté face à « la » modernité. Sociologiquement parlant, la modernité correspond à la forme de société dans laquelle se constituent des « sujets ». Mais cela est possible non seulement par la rationalité, mais aussi par le développement de la subjectivité, des identités et des mémoires collectives, la tradition pouvant alors, débarrassée de ses atavismes métasociaux, devenir elle-même une dimension constitutive de sujets, autrement dit « moderne ». Pour schématiser, la rationalité comporte une dimension émancipatrice et une dimension purement utilitaire. La subjectivité comporte une dimension expressive, affective, et une dimension identitaire. La mémoire historique, c'est à la fois la façon dont une collectivité donnée a réussi à combiner ces diverses dimensions, et la manière dont elle élabore une histoire collective. La modernisation, quant à elle, peut apparaître comme une laïcisation, mais aussi comme une expansion *radicale* des autres dimensions. C'est pourquoi il ne peut exister « une seule » modernité définie indépendam-

ment des sujets, ou comme un état ou un but à atteindre ; ce ne peut être que la combinaison de toutes les dimensions que nous venons d'énumérer dans un milieu précis qui détermine divers modèles et expériences de modernité. La modernité n'est pas un stade auquel on parvient : elle se crée et se reproduit en permanence de façon endogène. Il n'existe donc pas de type de société unique identifiable à la modernité comme l'ont été par exemple, en leur temps, la société industrielle ou la société capitaliste, et les différentes sociétés ne se définissent pas non plus par la distance plus ou moins grande qui les séparerait de ce type de société. Il y a différents modèles historiques de modernité.

Aujourd'hui, ce qui change, c'est non seulement la perception universelle de ce qu'est une société moderne, mais aussi le modèle de développement et de modernisation, qui n'est plus associé à une vision univoque d'États-nations mobilisateurs, autour desquels s'organisaient les acteurs de la production industrielle, principalement les classes sociales, en lutte pour la direction du processus de production, la possession des ressources et la distribution des bénéfices. Le pivot est constitué à présent pas les forces transnationales de marchés mondialisés et, pour cette raison précise, le problème crucial est de reconstituer la capacité de la société à agir sur elle-même, c'est-à-dire de reconstruire et d'affermir les acteurs locaux et le système politique.

En Amérique latine, cette transformation correspond à la fin de l'époque nationale-populaire, dont les principaux acteurs quittent la scène tandis que disparaissent les grands modèles analytiques de développement. À leur place surgissent des politiques pragmatiques d'adaptation et de correction orientées vers les ajustements structurels, ou bien des recompositions fragiles d'acteurs sociaux et politiques désenchantés. Au plan théorique, la nouvelle optique se traduit par une invasion du champ socio-historique, par des conceptions identifiant la société au marché, l'individu au producteur et la modernité à la modernisation, sous le couvert du néolibéralisme dans ses versions de droite et de gauche, ou bien exaltant le sujet et l'identité, dans une orientation presque toujours religieuse.

Les deux grandes problématiques de la société latino-américaine n'ont plus ni modèle théorique sûr ni modèle historique de référence. D'une part, la redéfinition de la modernité fait intervenir de nouvelles dimensions qui ouvrent la voie à divers modèles et expériences de modernité spécifiques, engendrant des sujets historiques distincts de ceux que l'on connaissait jusqu'alors. D'autre part, le modèle de modernisation ou de développement régnant depuis deux siècles est en mutation. Devant cette absence de certitudes, le marché, les médias ou le refuge identitaire envahissent temporairement l'espace occupé auparavant par la société vue comme *polis*, et la technocratie remplace la confrontation de projets et contre-projets historiques.

La construction de systèmes politiques démocratiques

Les transformations socio-économiques, culturelles et politiques de ces dernières décennies et la nécessaire réinsertion de l'Amérique latine dans le nouveau contexte mondial posent à nouveau la question de la démocratie dans la région.

Il ne s'agit plus seulement de changer de régime politique pour conjurer les régressions de type militaire et les secousses révolutionnaires menant à d'autres styles d'autoritarisme politique. En dehors du régime démocratique, il n'existe pas pour l'instant d'autres solutions de remplacement qui puissent s'imposer par la force ou grâce à un soutien intérieur ou extérieur.

Toutefois, la perte de légitimité de la démocratie quand celle-ci est de mauvaise qualité peut dans n'importe quel type de régime faire resurgir de telles solutions de remplacement ou créer un vide qui discrédite alors, plus que la démocratie, la politique elle-même. Selon le contexte, davantage que les autoritarismes, ce sont la guerre, la corruption ou bien la banalisation permanente et la décomposition qui remplissent alors ce vide.

Ainsi, la question démocratique semble se poser non plus comme un élément du cycle autoritarisme-démocratie, qui a caractérisé une bonne part de ce siècle en Amérique latine, mais dans le cadre d'un changement d'époque où la notion même de société-État est mise en cause, et où la question centrale qui fait problème est justement la reconstruction de cette notion.

D'un autre côté, on n'exige plus de la démocratie ce qu'elle ne peut apporter en qualité de régime et qui relève d'autres sphères de la société. On l'accepte pour ce qu'elle est, une *dimension particulière* de la société et non une *totalité* ou une forme globale d'organisation sociale. Toutefois, comme régime, on lui demande plus. Il faut se souvenir que, dans nos pays, la politique a été surtout mobilisation et très peu représentation. On exige aujourd'hui des démocraties qu'elles remplissent leur fonction de représentation, mais on le fait à un moment où cette idée est remise en question par les profonds changements qui surviennent dans la nature même de ce qui doit être représenté en politique.

Tout indique donc qu'il ne suffit plus, pour indispensable que ce soit, de mettre en place et de reproduire les institutions traditionnelles, car les deux grands risques qui vont peser à l'avenir sur les démocraties sont, d'une part, l'impuissance des institutions face aux pouvoirs nationaux et transnationaux de fait, d'autre part, l'incapacité de satisfaire toutes les demandes sociales entraînées par l'exclusion de vastes catégories de la société. Autrement dit, la créativité institutionnelle doit s'appliquer à résoudre le problème de savoir qui gouverne la société et comment celle-ci est gouvernée mais, surtout, à aborder l'aspect de la tradition où l'on note le plus grand déficit de démocratie, dans nos pays en particulier : c'est-à-dire le contenu (le « quoi ») du « bon gouvernement », ce qui comprend la notion de responsabilité (*accountability*) mais va bien au-delà.

Il faut insister sur un concept de démocratie limité à son caractère de régime politique, c'est-à-dire de médiation institutionnelle entre l'État et la société pour régler les seuls problèmes de gouvernement, de citoyenneté et de canalisation des demandes et conflits sociaux ; on évite ainsi de demander à un régime politique ce qu'aucun régime ne peut donner. Mais il ne faut pas oublier qu'un régime ne se réduit pas, même s'il ne saurait s'en passer, à un ensemble de mécanismes institutionnels, et qu'il repose au contraire sur un *contrat social*, lui-même fondé sur certains principes éthiques. On a dit que ce contrat s'appuyait, dans de nombreuses

démocraties, sur le principe de liberté, et que l'*ethos* de la démocratie latino-américaine était plus égalitaire que libertaire, d'où le déficit institutionnel, représentatif (ou libéral), historique des différents régimes latino-américains face aux populismes et aux mobilisations extra-institutionnelles. Il est certain que les expériences autoritaires ont renforcé l'*ethos* libertaire et que les transformations structurelles liées à une vision ou à un modèle donnés de modernité ont entamé l'*ethos* égalitaire, intégrateur ou solidaire des démocraties latino-américaines. Mais il n'est pas moins vrai qu'il n'y aura pas de démocraties viables si l'on ne réunit pas ces deux principes éthiques et s'ils ne s'incarnent pas dans des institutions représentatives et efficaces.

En dernière analyse, le défi démocratique de demain, celui que doivent relever les systèmes d'éducation dans le domaine qui leur est propre, est non seulement de parfaire et de consolider les régimes démocratiques qui succèdent irrévocablement aux autoritarismes de toutes sortes, mais aussi d'assurer la pertinence et la qualité de ces démocraties.

Citoyenneté, exclusion et représentation

La citoyenneté est la revendication par un sujet de droits et de responsabilités face à un pouvoir déterminé. Plusieurs phénomènes contemporains qui ont un lien entre eux sont en train de redéfinir la portée et les limites de la participation et de la citoyenneté, telles que les ont vécues jusqu'à ce jour les sociétés modernes.

Tout d'abord, comme nous l'avons vu, la société devient multidimensionnelle avec la diversification croissante des champs économiques, culturels, politiques et sociaux. Chacun de ces champs produit ses propres types de formation de sujets. Les demandes et les aspirations se font plus complexes ; ce n'est plus seulement l'accès que l'on revendique, on veut aussi la qualité. La politique perd sa place centrale et, d'idéologique, devient utilitaire : une scission s'opère entre contenu politique et contenu de « la » politique. Celle-ci se convertit en une activité spécialisée, professionnelle, dont le but n'est plus de rassembler.

Par ailleurs, on observe une extension des aspirations civiques qui contraste avec l'absence d'institutions qui permettraient d'y répondre. Les citoyens revendiquent des droits et des responsabilités non plus seulement auprès du pouvoir politique ou des organes centraux ou décentralisés de l'État, mais aussi auprès des pouvoirs constitués dans le domaine économique, dans celui des relations entre les sexes, des communications, de l'environnement, de l'espace local et régional, d'une citoyenneté planétaire dépassant le niveau territorial ou national, ainsi que le notent les versions les plus avancées des droits de l'homme. Dans chacun de ces domaines se pose le problème spécifique de savoir comment on est citoyen.

En troisième lieu, dans le cas de l'Amérique latine et, de façon générale, dans celui d'une grande partie de l'humanité, ces phénomènes rencontrent un fait central qui les redéfinit : l'exclusion de vastes catégories pouvant représenter les deux tiers d'une société. Les types et les modes d'exclusion sont extrêmement variés et touchent aussi bien les domaines classiques de la citoyenneté que les nouveaux domaines cités plus haut qui définissent les modèles de modernité. On relève toute-

fois certaines caractéristiques qui concernent toutes les formes d'exclusion contemporaines et coexistent avec les formes traditionnelles. D'une part, les nouvelles formes d'exclusion se présentent moins en termes de conflit et de domination qu'en termes de marginalisation et de mise à l'écart progressive. Les laissés-pour-compte d'aujourd'hui n'appartiennent pas à des catégories subordonnées ou opprimées de la société : ils n'appartiennent pas à la société du tout. D'autre part, il ne faut pas en conclure à une simple polarisation ; la situation est plus complexe, car les demandes des exclus visent non seulement l'accès à un niveau minimal de ce qui leur est refusé, mais aussi l'accès à la qualité. En ce sens, il existe une dimension culturelle de la modernité présente chez ceux-là mêmes que la modernité a rejetés.

Quatrième aspect, qui résulte des trois phénomènes précédents, nous assistons à une mise en cause des formes traditionnelles de représentation politique et corporative et des organisations par lesquelles elles s'exprimaient. Le développement de la subjectivité (qui englobe l'individualisme mais ne doit pas être confondue avec lui, car elle va plus loin) et des champs de la citoyenneté ainsi que la redéfinition de la politique et de ses liens avec la société et avec les phénomènes d'exclusion déterminent de nouvelles demandes et aspirations, de nouvelles formes de lutte et de conflit. Non seulement les luttes pour les différentes libertés et égalités se font plus complexes, techniques et autonomes, mais elles s'accompagnent de demandes de bonheur et d'épanouissement personnel, dont beaucoup ne sont pas « représentables ».

Enfin, un nouveau type de conflit, double, pour lequel le mot même de conflit est ambigu, puisque les adversaires n'en sont pas définis clairement et qu'il est indissociable de la communication et de la concentration, apparaît dans tous les domaines et traverse toutes les institutions et organisations, reposant en leur sein les problèmes de la participation. Il s'agit du conflit qui oppose les exclus aux intégrés et, dans chaque domaine, les éléments intégrés entre eux pour la maîtrise des instruments de définition des modèles de modernité.

Ainsi, lorsqu'on parle d'éducation à la citoyenneté, on doit comprendre que celle-ci est non pas un phénomène dont le caractère est circonscrit une fois pour toutes et auquel il suffit d'accéder, mais un domaine en cours de formation qui présente des aspects institutionnalisés qui sont à développer et d'autres aspects dont l'institutionnalisation reste à inventer.

Le modèle de développement et d'insertion internationale

Nous avons vu que le changement porte non seulement sur la nature de la société moderne, mais aussi sur le mode prédominant de modernisation et de développement.

Le modèle de développement classique en Amérique latine au cours de ce siècle, fondé sur l'intervention de l'État, a été relativement efficace en termes de croissance économique et d'intégration sociale de certaines catégories de population à diverses périodes, mais il n'a pas résolu les problèmes relatifs à un développement national cohérent et à l'élimination des inégalités structurelles. Sur le plan politique, son rôle au regard de la démocratie a été ambivalent. Il y a fort peu de

chances pour que ce qu'il est convenu d'appeler le nouveau modèle de développement transnational, caractérisé par l'introduction de mécanismes du marché et l'accroissement de la compétitivité, se traduise nécessairement par un progrès de la démocratie. Ce modèle aurait plutôt un effet négatif sur l'égalité socio-économique et sur la formation et l'affermissement des acteurs sociaux. Contrairement à une croyance répandue en Amérique latine, libéralisme économique, démocratie et développement ne sont pas des processus linéaires se renforçant l'un l'autre, mais suivent des voies semées de tensions et de contradictions.

Le passage complexe d'un modèle générique de développement ou de modernisation, inscrit dans le cadre d'États-nations, à un modèle ayant pour pivot des forces de marché transnationales et mondialisées a eu pour manifestation visible le phénomène des ajustements structurels. À l'évidence, ces ajustements ont, indépendamment des conditions politiques dans lesquelles ils étaient appliqués, partiellement résolu un problème économique à court terme et contribué à répondre à une question à plus long terme, celle de la forte subordination de l'économie à la politique. De façon générale, cependant, les ajustements structurels ont tendu à se confondre avec un modèle de développement de portée supérieure et, sans exception ou presque, ont débouché sur une augmentation de la pauvreté et, surtout, des inégalités sociales. De fait, ils ont représenté bien plus un point de rupture qu'un modèle cohérent d'organisation de la société pour l'avenir. La prétention totalisante du néolibéralisme à identifier de nouveau la modernité à un type donné de modernisation sur la base de tels ajustements manquait de sérieux sur le plan théorique et n'a eu qu'une durée de vie éphémère.

Le modèle de développement en train de naître, dans lequel les forces transnationales du marché jouent un rôle central, a détruit les bases matérielles, politiques et d'organisation des acteurs sociaux, dont il tend en permanence à provoquer l'affaiblissement. La question cruciale, aujourd'hui, semble être de reconstruire un système politique qui permette de renforcer simultanément l'État et la capacité autonome des acteurs collectifs à définir le type de modernité qu'ils souhaitent. Sinon, il y aura non seulement stagnation économique à moyen terme, mais désintégration croissante de la société.

L'illusion de se trouver en présence d'un nouveau modèle irréversible, applicable à tous les pays selon une formule unique, pousse à affirmer que les économies latino-américaines auraient, en particulier dans certains pays, dépassé le modèle de développement étatique et fermé qui a prévalu une grande partie de ce siècle. Dans cette optique, l'éducation aurait alors pour fonction d'adapter les individus et les sociétés aux nouvelles conditions de l'économie mondiale et du modèle de croissance.

Le plus probable, au contraire, est que, passé le moment de rupture d'avec le modèle de croissance et de développement, il faille rétablir un lien entre société, politique et économie, tout en reconnaissant l'autonomie de chacune. Cela signifie que certains éléments du modèle de développement national devront se combiner avec des éléments du modèle transnational, sans qu'il y ait substitution de l'un à l'autre. En ce sens, l'éducation ne pourra dépendre, ni pour son rôle, ni pour sa structure, ni pour son contenu, de l'un ou l'autre en particulier, comme cherchent à

le proclamer les idéologies économistes de l'éducation et les technocraties aujourd'hui de mise.

Conclusions

Ce qu'on nous présente comme un nouveau consensus éducatif pour les pays en développement repose sur l'assertion que l'éducation est le principal instrument de la croissance et de l'équité. Cela sous-entend que le monde aurait uniformisé son modèle de croissance et que l'éducation serait la source essentielle de toute croissance. C'est sans doute une chose souhaitable, mais les ressources naturelles, la position de pouvoir de certaines sociétés face à d'autres, la nature de la répartition des richesses et du pouvoir, la capacité financière, la puissance militaire, pour ne citer que quelques facteurs, peuvent peser plus lourd que la qualité ou l'égalité de l'éducation. En outre, la croissance ne saurait être identifiée aussi simplement avec le développement, parce que sa dimension productive peut entrer en contradiction avec la dimension environnementale, avec l'intégration civile, avec l'égalité sociale ou avec l'identité culturelle, sans parler des contradictions pouvant surgir entre toutes ces dernières. Ce que nous voulons souligner, c'est que nous sommes aux prises avec des processus impliquant des choix contradictoires et qu'aucun type de société dans lequel ces choix pourraient être résolus n'est encore défini. Nous sommes plutôt dans une situation de rupture par rapport au modèle précédent qui entraîne une redéfinition du modèle politique et du modèle éducatif, espaces privilégiés d'articulation de ces tensions et contradictions.

Or, l'éducation elle-même doit affronter de fortes tensions qui marquent sa rupture d'avec le système classique. Il y a scission entre la culture des jeunes et les mécanismes de socialisation scolaire et familiale, entre les caractéristiques biologiques et psychiques de l'enfance et de l'adolescence, et l'insertion dans la société, entre les exigences de la formation personnelle et l'entrée dans un monde du travail toujours plus complexe et étroit, entre la transmission de l'héritage culturel et le mode de production et de reproduction des connaissances et des aptitudes. L'école ne peut assurer le lien entre ces éléments comme elle le faisait dans le système éducatif classique.

Mais il ne s'agit pas non plus de revenir à l'idéologie avortée de la déscolarisation qui régnait dans les années 60 : l'école sera toujours d'une certaine façon indispensable, surtout dans les pays en développement. On ne peut prétendre non plus résoudre les contradictions en se bornant à en parler, ou en préconisant des théories économistes assignant à l'éducation des fins instrumentales de caractère unilatéral.

Cela signifie que, à l'avenir, il nous faudra penser à une éducation au sein de laquelle coexisteront différents systèmes éducatifs. L'éducation consacrée à la personne, l'éducation préparant à la citoyenneté, l'éducation formant à la démocratie, l'éducation en vue du développement, l'éducation pour une planète mondialisée et médiatisée, pour citer quelques-uns des sous-systèmes auxquels nous avons fait allusion, devront donner naissance à des institutions distinctes et spécifiques, dont l'une sera l'école (aux niveaux préscolaire, primaire, secondaire et supérieur).

L'école ne pourra pas être remplacée, mais elle ne pourra pas être la seule institution éducative. La coordination et l'articulation dans un même contexte national de plusieurs systèmes éducatifs, et nous ne parlons pas de degrés mais bien de systèmes, telle sera la grande tâche de la politique éducative de demain.

Note

1. Malgré les fortes divergences qui les distinguent, il convient de citer, comme contribution au grand débat actuel sur l'éducation, les documents de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (Jomtien, Thaïlande, mars 1990), *L'éducation : un trésor est caché dedans* (rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle, 1996), *Priorités et stratégies pour l'éducation : une étude de la Banque mondiale* (Banque mondiale, 1995), *Educación y conocimiento : eje de la transformación productiva con equidad* [Éducation et connaissances : noyau du changement productif dans l'équité] (CEPAL, 1992).

CONTEXTES ET PERSPECTIVES DE LA CITOYENNETÉ
DANS LE MONDE D'AUJOURD'HUI

QUELLE UNIVERSALITÉ

POUR LES DROITS

DE L'HOMME ?

Willem Doise

L'universalité des droits de l'homme constitue un problème. Pour s'en convaincre, il suffit de lire la presse dans les pays occidentaux lors de visites d'hommes d'État venant de pays non occidentaux, ou lors de la tenue de réunions politiques au sommet. À ces occasions, il s'agit avant tout de dénoncer le non-respect des droits de l'homme dans des pays étrangers et de faire dépendre nos rapports avec eux du respect accordé à ces droits.

Une telle dénonciation, très fréquente, correspond sans doute à des visées politiques. Mais, psychologue social, je fais l'hypothèse qu'elle reflète aussi, souvent, une attitude ethnocentrique. De sorte qu'elle complique le problème de l'universalité des droits de l'homme beaucoup plus qu'elle ne contribue à le résoudre. Cette universalité est nécessairement basée sur une conception des rapports humains reposant sur l'interdépendance.

Langue originale : français

Willem Doise (Belgique)

Doctorat en psychologie sociale (Sorbonne, 1967). Chercheur au Centre national de la recherche scientifique (CNRS, 1967-1972). Professeur de psychologie sociale expérimentale à l'Université de Genève depuis 1972. Président de l'Association européenne de psychologie sociale expérimentale de 1978 à 1981. Professeur invité aux Universités d'Auckland, de Belgrano, de Bologne, de Bruxelles, de Liège, de Louvain, d'Otago, de Provence, de Rome, de Savoie et de Tilburg. Ses principaux centres d'intérêt en matière de recherche portent sur les relations intergroupes, l'identité sociale, le développement sociocognitif, les représentations et les explications sociales en psychologie sociale.

Figures d'interdépendance

Une grande partie des travaux en psychologie sociale consiste en la description, la classification et l'analyse des modalités d'interdépendance entre individus. C'est, par exemple, le cas pour les travaux de Sherif (1966), qui analysent l'interdépendance entre membres d'un groupe pour réaliser un projet commun, ainsi que l'interdépendance positive ou négative entre les projets de différents groupes.

Des figures d'interdépendance sont ainsi décrites dans le domaine de la justice. Par exemple, par Deutsch (1985), lorsqu'il construit une typologie de situations en utilisant des critères dichotomiques de classification : orientation vers la relation ou la production, actualisation de statuts égalitaires ou hiérarchisés, aspect formel ou informel, coopération ou compétition. Ce qui permet déjà de distinguer, toujours à l'intérieur de notre propre culture, seize situations prototypiques où la notion de justice prend nécessairement des significations différentes. La conception des droits des uns et des autres est tout à fait différente dans une situation où une mère allaite son bébé, par rapport à une situation de compétition entre deux hommes d'affaires. Il n'empêche, dans les deux situations d'interdépendance, il y a des droits fondamentaux à respecter.

De nombreuses formes d'interdépendance caractérisent les rapports à l'intérieur et au travers des frontières. La circulation des maladies, le commerce, la diffusion des idées créent de multiples rapports d'interdépendance réelle entre populations, lesquels affectent leurs conditions d'existence sans pour autant susciter une compréhension directe de ces liens d'interdépendance. Au contraire, des dynamiques institutionnelles de tout ordre figent l'attention sur l'existence de multiples frontières et barrières tout en occultant leur perméabilité aux idées, aux rapports économiques, aux interdépendances multiples.

La diffusion de maladies virales a mené à de vrais génocides lors de contacts entre peuples et la pandémie actuelle du SIDA ne tient pas compte des frontières. Aussi bien la diffusion d'une maladie contagieuse que l'effort pour la combattre devraient tisser des rapports d'interdépendance réelle au niveau planétaire. Il en est de même dans de multiples autres secteurs, notamment celui de la criminalité organisée, de l'écologie, des monocultures imposées par des rapports économiques asymétriques.

Contrats d'interdépendance et droits de l'homme

C'est à partir de telles considérations qu'il faut travailler à l'idée de contrat d'interdépendance. Vu que les gènes, les virus, les effets économiques, les idées nous mettent continuellement en contact les uns avec les autres et nous intègrent dans des structures d'interdépendances multiples, on peut définitivement écarter toute idée d'*apartheid*, d'un isolement splendide, d'un non-interventionnisme qui ne peuvent plus exister, si tant est qu'ils ont jamais existé.

Interdépendance il y a, pour le meilleur ou pour le pire. Une tendance à orga-

niser cette interdépendance a vu le jour. Pour des raisons historiques, en rapport avec des finalités économiques, politiques, militaires, religieuses, les sociétés occidentales ont voulu « normaliser » les rapports, non pas seulement à l'intérieur des groupes nationaux et culturels, mais aussi entre membres appartenant à différents groupes.

Les droits de l'homme sont de ces principes normatifs, qui, du moins au niveau de l'intention, devraient organiser une multitude d'interactions. Leur visée, leur mobile sont universels, ne serait-ce que dans leur formulation. Dans nos interactions avec autrui, indépendamment de l'origine de cet autrui, nous devons, selon la Déclaration universelle, veiller à respecter son intégrité corporelle, assurer son accès aux ressources qui lui permettent de vivre dignement, garantir son insertion dans un ordre social qui le protège contre l'arbitraire.

C'est ici qu'un immense champ de recherches s'ouvre devant le psychologue social. Un premier problème qui se pose est celui de l'universalité des définitions « officielles » des droits de l'homme. Mais une autre question tout aussi importante concerne la nature des variations que subissent les conceptions courantes de ces droits chez tel ou tel individu, et dans tel ou tel contexte spécifique.

L'universalité dans les représentations que l'on se fait des droits de l'homme

Deux recherches, en particulier, abordent ce problème dans différents pays. Dans la première (Clémence, Doise, De Rosa, González, 1995), nous demandions à des élèves âgés de treize à vingt ans, habitant quatre pays différents (le Costa Rica, la France, l'Italie et la Suisse), de se prononcer sur vingt et une situations de restrictions de certains droits en termes d'atteintes aux droits de l'homme sur une échelle en quatre points (oui, sûrement ; oui, peut-être ; non, pas vraiment ; sûrement pas). Les résultats sont très convergents ; il ne fait pas de doute que, dans les quatre pays, les élèves structurent leurs réponses de façon semblable, autour d'un ensemble d'éléments qui se retrouvent plus ou moins explicitement dans des textes officiels comme celui de la Déclaration universelle des droits de l'homme (DUDH). Dans la seconde recherche, encore en cours (pour un exposé de la méthode et des résultats d'une étude pilote, voir Doise, Spini, Jesuino, Ng et Emler, 1994), nous reproduisons pour des étudiants d'une trentaine de pays des cinq continents le texte de la Déclaration. Pour chaque article, nous leur demandons d'estimer, selon une échelle d'intensité, l'importance attribuée à l'article, leur implication personnelle dans le respect de cet article et l'efficacité attribuée au gouvernement et aux partis politiques pour assurer ce respect. Les résultats pour une vingtaine de pays ont déjà été analysés et nous (Doise, Clémence, Spini, 1996) pouvons en conclure que les réponses s'organisent d'une manière peu différente dans ces pays, en distinguant les droits selon des catégories semblables à celles utilisées par les rédacteurs de la Déclaration (droits individuels, droits sociaux, droits socio-économiques, droits à un ordre social).

Aux résultats de ces deux études, il faut ajouter les résultats portant sur des

populations plus restreintes, des habitants de Genève. Contrairement aux recherches précédentes, une recherche de Doise et Herrera (1994) commençait par des questions ouvertes, invitant les participants à énumérer et à décrire les droits de l'homme. À peu près tous les droits énumérés pouvaient être mis en rapport avec ceux qui figurent dans la Déclaration. Par ailleurs, dans une recherche encore non publiée, mes collaborateurs et moi-même avons étudié les conceptions concernant les droits de l'homme de plusieurs centaines d'élèves d'âge différent, fréquentant diverses filières de l'enseignement secondaire genevois. Leurs réponses montrent une forte influence des définitions officielles, surtout chez les élèves les plus âgés.

Dans notre étude sur la perception du texte de la Déclaration universelle des droits de l'homme, nous avons pu constater que les prises de position des individus ne différenciaient guère les trente articles. D'une certaine manière, leurs croyances et leurs engagements à l'égard de l'ensemble des droits étaient fortement liés : ils faisaient bloc, de sorte que les répondants manifestant plus ou moins d'adhésion à un groupe d'articles manifestaient la même attitude à l'égard des autres articles.

Pour ce qui est de la problématique de l'universalité des droits de l'homme, les recherches mentionnées ne peuvent pas apporter de conclusions définitives. Les populations qu'elles étudient ne sont nullement représentatives de l'ensemble de la population humaine. Il s'agit tout au plus d'études exploratoires. Toutefois, comme l'indiquent les recherches sur les valeurs rapportées par Inglehart (1995) et effectuées sur des échantillons plus représentatifs dans quarante-trois pays (comprenant 70 % de la population mondiale), il devrait être possible de généraliser notre approche. Une première conclusion à en tirer nous semble être alors la suivante : l'une des démarches à suivre pour arbitrer le débat sur l'universalité est d'interroger également les membres de cultures différentes en leur présentant des versions adaptées de documents officiels (souvent signés d'ailleurs par les représentants de leur gouvernement).

Variations des prises de position individuelles

Dans plusieurs de nos recherches, nous avons repéré des principes organisateurs des différentes positions individuelles, notamment lors de la recherche sur les violations effectuées dans quatre pays (Clémence, Doise, De Rosa et González, 1995). Les deux premiers facteurs ont trait aux jugements sur les violations qui sont le plus directement inscrites dans le domaine officiel des droits de l'homme. Les atteintes qui contribuent le plus au premier facteur concernent la *violation des libertés des personnes* et de l'*égalité des droits* en matière d'établissement, d'expression politique, d'information ou de religion. Il est intéressant de relever qu'une question (obligation du culte ou de la messe pour les enfants) dont le jugement moyen d'atteinte était faible appartient à ce facteur. Le second facteur concerne la *violation des droits des personnes* (droit à la subsistance, à la défense juridique, aux soins) et celle de la protection des enfants ; ces violations s'opposent à l'interdiction de fumer qui est exclue du registre des droits de l'homme. Les facteurs 3 à 5 portent plus spécifi-

quement sur les *rapports entre les personnes*. Le facteur 3 est orienté principalement vers la *violation de l'égalité* dans le couple et, plus marginalement, vers la violation des droits des enfants par les parents. Les saturations les plus fortes sur le quatrième facteur sont celles des questions qui évoquent des *relations de pouvoir* impliquant des sanctions aux déviants ou aux minorités (gitans, cambrioleurs, étrangers soupçonné de meurtre et, dans une moindre mesure, personnes ayant des bas salaires, prisonnier qui se bat et... fumeurs). Enfin, le dernier facteur concerne des *rapports socio-économiques* (hospitalisation forcée et inégalité salariale) jugés étrangers au domaine des droits de l'homme et qui s'opposent à la violation reconnue de ces droits, telle que la violence exercée à l'encontre des enfants ou l'emprisonnement d'opposants politiques.

Le fait que des références communes par rapport aux droits de l'homme existent n'implique donc nullement que les individus évaluent entre eux les différents droits de la même manière, comme il se dégage des résultats recueillis sur la nature des variations que subissent les prises de position d'élèves suisses plus jeunes, insérés dans plusieurs filières d'enseignement à Genève. Les analyses en question portent sur des réponses de neuf cent douze élèves à treize questions demandant d'évaluer dans quelle mesure différents droits présentés étaient des bons exemples des droits de l'homme. Le premier facteur dégagé est orienté vers des *droits concrets de nature socio-économique* (droits d'avoir un emploi, de vivre avec sa famille, de recevoir des soins médicaux) et hautement prototypiques. Les contributions les plus fortes au second facteur proviennent toutes de droits jugés les moins prototypiques et qui sont généralement plus discutés : droits de refuser d'aller à l'école, de fumer, de refuser le service militaire, de faire grève et d'habiter dans le pays où l'on veut. Enfin, le troisième facteur est le plus concerné par les *droits de nature politique et juridique*, lesquels sont jugés moyennement ou très prototypiques : droits d'élire le gouvernement, de faire partie d'un syndicat, d'être défendu au tribunal par un avocat, d'être protégé par la police contre la violence.

Que montre d'autre cet inventaire multiple, sinon que les opinions entre les individus, même provenant d'une même culture, voire habitant une même région ou une même ville, diffèrent sous plusieurs aspects dans leurs appréciations de différents droits. Bien entendu, dans la plupart de ces études, les chercheurs s'étaient délibérément efforcés de présenter des droits très hétérogènes, et il n'est pas étonnant qu'ils retrouvent dans la configuration des réponses formulées par les populations étudiées un reflet de cette hétérogénéité. Nous pouvons revenir à ce stade à une problématique plus générale des droits de l'homme ; si l'on peut affirmer sans trop de risque que les perceptions des droits de l'homme varient à travers les cultures, sur la base de cette étude des variations individuelles, une première conclusion s'impose : par rapport aux définitions officielles des droits de l'homme, les individus prennent, également dans les pays « occidentaux », des positions différentes.

Contextualisation des droits de l'homme

Il y a, à n'en pas douter, diversité des prises de position à l'intérieur d'une même culture, et nos recherches ont déjà pu montrer (voir, par exemple, Doise, Spini, Jesuino, Ng et Emler, 1994) que les prises de position individuelles sont liées à des *priorités de valeurs différentes*, à des représentations différentes de l'environnement social, au *pouvoir attribué aux institutions*. Il nous semble aussi important d'étudier ces variations systématiques à l'intérieur de nos propres cultures qu'à travers différentes cultures. Il n'est d'ailleurs pas exclu que les variations intraculturelles soient la réplique à des variations interculturelles, que, par exemple, le lien avec des priorités de valeurs à l'intérieur d'une culture puissent se retrouver lors de comparaisons entre cultures privilégiant certaines valeurs plus que d'autres. Nous espérons pouvoir illustrer de telles analogies dans la suite de nos travaux.

Une autre dynamique modulant les prises de position individuelles est en rapport avec le *contexte intergroupe* : les individus appliquent-ils les mêmes principes, en ce qui concerne le respect des droits de l'homme, dans leur propre pays que dans des pays différents ? Moghaddam et Vuksanovic (1990) nous avaient suggéré une procédure pour aborder cette question. Dans une première recherche, ils demandent à des groupes d'étudiants de Montréal d'indiquer leur soutien à différentes mesures concernant les droits de l'homme soit au Canada, soit dans l'ancienne Union soviétique, soit dans le tiers monde. Dans les deux derniers contextes, leur soutien est relativement plus important. De même, dans une deuxième étude, des scénarios sont présentés à des sujets qui sont censés se dérouler soit à Montréal, soit à Moscou, soit à New Delhi. Trois de ces scénarios peuvent être considérés en rapport avec des violations éventuelles des droits de l'homme : licenciement d'une présentatrice de télévision qui ne veut pas changer son style de coiffure et d'habillement ; « traitement inhumain » d'un terroriste ; vol à l'étalage commis par une mère pour nourrir ces trois enfants. Des réponses correspondant à une échelle d'intensité permettent de calculer un indice d'attitude à l'égard des droits de l'homme. Cette attitude est beaucoup plus favorable quand les scénarios se déroulent à Moscou ou à New Delhi. En outre, une troisième étude vérifie que des étudiants de Montréal s'engagent davantage dans une action concrète quand il s'agit d'une étude sur des violations des droits de l'homme dans le tiers monde par rapport aux mêmes violations se déroulant au Canada.

Tout se passe donc comme si une *utilisation ethnocentrique* des droits de l'homme se produisait facilement. Pourtant, dans deux recherches expérimentales de même type, non encore publiées, mes collaborateurs n'ont pas pu retrouver un effet aussi net du contexte quand des étudiants de Suisse avaient à se prononcer sur des problèmes de droits de l'homme soit en Suisse, soit en France, soit en Belgique. Cependant, l'évaluation générale du pays en question est liée de manière significative au respect des droits de l'homme dans ces pays. Pour des *pays considérés comme relativement proches* du pays d'appartenance, une différenciation ne se produit plus, tandis que des stéréotypes généraux d'évaluation interviennent toujours.

Cela est à mettre en rapport avec les résultats d'une autre expérience proposant à des élèves de Genève (âgés en moyenne de quatorze à quinze ans) différents scénarios impliquant une personne qui viole les droits d'une autre se trouvant dans une situation plus ou moins problématique par rapport à la loi. L'évaluation de cette « victime » influe fortement sur le jugement de la violation, mais, résultat bien plus surprenant, le fait d'évoquer explicitement les droits de l'homme, par rapport à une situation où il ne s'agirait que de faits divers, atténue dans plusieurs cas et de belle façon la sévérité des jugements. Signalons que plusieurs des scénarios sont situés explicitement en Suisse. Il se pourrait alors que les interrogés, ayant en général une bonne opinion de leur pays ou d'autres qui lui ressemblent, refusent d'y voir se dérouler de graves atteintes aux droits de l'homme.

Relevons tout particulièrement un autre résultat de cette dernière recherche proposant plusieurs scénarios, impliquant des violateurs et des victimes de certains droits. Quand les répondants étaient invités à indiquer leur position de principe, leur degré d'adhésion aux droits concernés (interdiction de la torture, droit à l'asile, à l'éducation, à fonder une famille, à la vie privée, à la vie) n'impliquait guère de réserves. Toutefois, leur degré de désaccord avec des violations concrètes de ces droits était beaucoup moins net. Une adhésion généralisée aux principes des droits de l'homme peut très bien aller de pair avec des restrictions de ces droits et avec une tolérance de leurs violations dans des situations concrètes, souvent complexes. Lorsque des droits sont mis à l'épreuve dans des contextes spécifiques et ne sont plus énoncés abstraitement, beaucoup d'occasions de variation interviennent. C'est de cette manière que nous expliquons la différence entre l'homogénéité des diverses prises de position à l'égard des différents articles de la Déclaration universelle des droits de l'homme et les variations systématiques entre ces prises de position quand ces mêmes droits sont présentés d'une manière plus contextualisée. Plus précisément, dès que la victime de la violation d'un droit occupe elle-même une position « déviante » ou « marginale » (par exemple, un vieillard ou des enfants d'immigrés clandestins), des droits fondamentaux (comme celui de fonder une famille ou de recevoir un enseignement scolaire) sont facilement mis en cause.

Une telle restriction des droits dans des situations particulières n'est pas seulement le fait d'individus non experts. Les institutions chargées de la défense des droits de l'homme peuvent aussi en limiter considérablement la portée. Elles subordonnent notamment le respect de certains droits fondamentaux à la raison d'État, à la sauvegarde de l'ordre public, à la survie de la démocratie. Ainsi, très peu de droits font l'objet d'une protection absolue selon la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme. Pour preuve, nous empruntons à une juriste, la liste des droits qui ne peuvent être suspendus, même temporairement ou exceptionnellement, en aucune circonstance : « En définitive, seuls l'interdit de la torture et des peines ou traitements inhumains ou dégradants (art. 3), ainsi que celui des expulsions collectives (art. 4 du Protocole additionnel n° 4) et du cumul des poursuites ou sanctions pénales à raison d'une même infraction (art. 4 du Protocole additionnel n° 7) consacrent l'existence de droits à protection absolue » (Delmas-Marty, 1989, 12). Cette liste devrait probablement être complétée par une mention de l'article 15,

paragraphe 2, interdisant l'esclavage, même si un travail forcé peut être toléré dans certaines conditions. Selon la Convention européenne, la liste des droits à protéger en toute situation est donc très brève. Ainsi, le droit à la vie n'est pas absolu, des exceptions sont envisagés dans l'article 2 de la Convention européenne (en cas de défense contre une violence injuste, pour empêcher la fuite de quelqu'un qui est légalement détenu, en cas d'insurrection) et les pays qui ont abrogé la peine de mort peuvent la réinstaurer en temps de guerre. La torture, au contraire, n'est jamais justifiée. La vie n'est pas un droit absolu, mais une vie sans torture, ni esclavage est un tel droit.

Une conception contractuelle des droits de l'homme

Lorsque l'on communique avec autrui, l'on s'engage dans un contrat de communication (Habermas, 1979). De même, lorsque l'on agit avec autrui, l'on s'engage dans un contrat d'interdépendance. En fin de compte, toutes nos actions affectent plus ou moins directement autrui, tout comme nous sommes continuellement affectés par des actions de personnes connues et inconnues. Nous ne disposons pas de représentations de ces interdépendances multiples, bien que des définitions normatives existent en rapport avec ces interdépendances. Les déclarations concernant les droits de l'homme doivent être considérées comme des sortes de contrats-cadres à actualiser lors de chaque action affectant autrui.

Il s'agit là de l'adhésion à une conception normative des rapports sociaux. Cette conception n'implique nullement que tous nos partenaires réels et virtuels dans une interaction partagent les mêmes positions, ni même qu'ils acceptent de se référer explicitement à ces droits. Ce n'est pas nécessairement leur affaire, mais c'est avant tout la nôtre. Logiquement, pour rester crédibles, comme citoyens, comme « Occidentaux », nous devrions seulement nous engager dans des rapports avec autrui qui respectent ces principes. De nombreux problèmes se posent, comme celui des conditions économiques imposées aux pays du tiers monde, celui, chez nous, du chômage et de l'accès aux soins. La prise en compte de tels problèmes est une condition sans laquelle on ne peut rendre possible le dialogue interculturel sur les droits de l'homme, ou en faire vraiment des contrats qui organisent les interdépendances multiples entre humains.

Pour une pédagogie socioconstructive des droits de l'homme

Un alinéa du préambule de la Déclaration énonce « que la méconnaissance et le mépris des droits de l'homme ont conduit à des actes de barbarie qui révoltent la conscience de l'humanité et que l'avènement d'un monde où les êtres humains seront libres de parler et de croire, libérés de la terreur et de la misère, a été proclamé comme la plus haute aspiration de l'homme ».

Les représentations idéalisées des rapports entre humains ont donc été définies

de la manière la plus complète en réaction à un conflit généralisé particulièrement cruel. Historiquement, le lien est incontestable entre la déclaration la plus universellement acceptée des droits de l'homme et une guerre. Elle aussi quasi universelle.

Une confrontation entre conceptions plus individualisantes, défendues par les États-Unis, et conceptions plus collectives, défendues par l'ex-Union soviétique, aura marqué la genèse de l'idée de l'indivisibilité des droits individuels, politiques et socio-économiques à la base de la Déclaration universelle des droits de l'homme.

Des conflits de nature différente ont donc joué un rôle important dans la définition des droits de l'homme. Dans la pédagogie de ces droits, c'est-à-dire dans leur reconstitution au niveau des individus, on ne peut évacuer le conflit ni la confrontation. Une hypothèse en psychologie sociale qui donne un rôle important au conflit dans la construction de nouvelles idées est celle du conflit sociocognitif. Il y a conflit de ce type quand différentes approches d'un même problème sont produites socialement et s'affrontent sans entrave dans une interaction sociale.

Oser (1986, p. 922) résume de la manière suivante l'ensemble des conditions nécessaires pour qu'une discussion en situation éducative puisse générer une authentique réflexion morale. Ces conditions sont les suivantes :

a) Présentation complète [...] des vérités subjectives telles qu'elles sont conçues par les participants à une situation conflictuelle ; b) absence d'une autorité qui présenterait un point de vue extérieur ou d'observateur correspondant à la réponse « juste » ; c) création d'un déséquilibre par la présentation de différents arguments et de différentes opinions pour stimuler le développement du raisonnement moral sur des fondements toujours plus complexes ; d) coordination de l'interaction entre les participants à la discussion de sorte que tout un chacun réagisse ouvertement et équitablement au point de vue d'autrui [...] ; e) relier les principes organisateurs des raisonnements aux principes de justice.

Toutes ces conditions sont à respecter dans une éducation aux droits de l'homme : confrontation et coordination des points de vue, évitement de la complaisance, incitation à l'innovation dans la recherche des solutions et surtout effort soutenu pour relier ces solutions aux principes généraux de la Déclaration qui servent de référence.

Une fois qu'il est reconnu que des autorités de toutes origines ne peuvent plus imposer une vérité ou une morale consensuelle, la seule manière qui reste pour nous en rapprocher est de les construire ensemble. Une telle construction nécessite des repères, des principes qui guident le travail contractuel. Pour notre époque, ce sont bien ceux qui ont été déposés dans la Déclaration universelle des droits de l'homme qui restent les plus pertinents. Tout simplement, il n'y en a pas d'autres.

Références

- Clémence, A. *et al.* 1995. « La représentation sociale des droits de l'homme : une recherche internationale sur l'étendue et les limites de l'universalité ». *International journal of psychology/Journal international de psychologie* (Hove, Royaume-Uni), n° 30, p. 181-212.

- Delmas-Marty, M. 1989. *Raisonnement la raison d'État*. Paris, Presses universitaires de France.
- Deutsch, M. 1985. *Distributive justice* [La justice distributive]. New Haven, Yale University Press.
- Diaz-Veizades, J. ; Widaman, K. F. ; Little, T. D. ; Gibbs, K. W. 1995. « The measurement and structure of human rights attitudes » [Mesure et structure des attitudes envers les droits de l'homme]. *The journal of social psychology* (Washington, D.C.), n° 135, p. 313-328.
- Doise, W. ; Clémence, A. ; Spini, D. 1996. « Human rights and social psychology » [Droits de l'homme et psychologie sociale]. *Newsletter, Social psychology section* (The British Psychological Society, Leicester, Royaume-Uni).
- Doise, W. ; Herrera, M. 1994. « Déclaration universelle et représentations sociales des droits de l'homme : une étude à Genève ». *Revue internationale de psychologie sociale/International review of social psychology* (Grenoble), n° 7, p. 87-107.
- Doise, W. ; Spini, D. ; Jesuino, J. C. ; Ng, S. H. ; Emler, N. 1994. « Values and perceived conflicts in the social representations of human rights : feasibility of a cross-national study » [Les valeurs et les conflits perçus dans les représentations sociales des droits de l'homme : faisabilité d'une étude transnationale]. *Revue suisse de psychologie/Swiss journal of psychology* (Berne), n° 53, p. 240-251.
- Habermas, J. 1979. *Communication and the evolution of society* [La communication et l'évolution de la société]. Boston, Beacon Press.
- Inglehart, R. 1995. « Modification des valeurs, développement économique et évolution politique ». *Revue internationale des sciences sociales* (Toulouse), n° 145, p. 433-460.
- Moghaddam, F. ; Vuksanovic, V. 1990. « Attitudes and behavior towards human rights across different contexts : the role of right-wing authoritarianism, political ideology and religiosity » [Attitudes et comportement envers les droits de l'homme à travers différents contextes : le rôle de l'autoritarisme, de l'idéologie politique et de la religiosité de droite]. *International journal of psychology*, n° 25, p. 455-474.
- Oser, F. K. 1986. « Moral education and values education : the moral discourse perspective » [Éducation morale et éducation aux valeurs : la perspective du discours moral]. Dans : M. C. Wittrock (dir. publ.). *Handbook of research on teaching, third edition* [Manuel de recherche sur l'enseignement, troisième édition]. New York, Macmillan.
- Sherif, M. 1966. *In common predicament. Social psychology of intergroup conflict and cooperation* [Dans le même embarras : psychologie sociale du conflit et de la coopération entre groupes]. Boston, Houghton Mifflin.

CONTEXTES ET PERSPECTIVES DE LA CITOYENNETÉ
DANS LE MONDE D'AUJOURD'HUI

POUR UNE DIDACTIQUE

CONSTRUCTIVISTE

SOCIO-GÉNÉTIQUE

DE LA CITOYENNETÉ

Luis Albala-Bertrand

L'idée centrale des approches constructivistes socio-génétiques, à savoir que la connaissance est non pas un simple processus d'intériorisation des objets du monde, mais une appréhension de la réalité en fonction des repères mentaux fort complexes qui la façonnent et lui donnent un sens au sein d'une société ou d'une culture, a déjà une longue histoire (Dilthey, 1911). Pourtant, la reprise ultérieure de cette idée par divers courants psychologiques et pédagogiques — qui soulignent que les enfants ne sont pas des mentalités vides à modeler par l'éducation, et que l'enseignement doit tenir compte du contenu mental de l'élève afin d'accroître la pertinence et l'efficacité de l'acte pédagogique — a largement ignoré les racines philosophiques qui sous-tendent une telle conception. La didactique d'approche constructiviste a évolué alors presque sans contrepartie, pendant plus d'un demi-siècle, dans le contexte d'une psychologie cognitive génétique d'origine ou d'inspiration piagétienne orientée pour l'essentiel vers l'individu¹.

On tentera de démontrer dans cet article que l'approche constructiviste socio-génétique de l'apprentissage constitue une occasion unique de rendre l'éducation à la fois plus respectueuse des potentiels individuels, pédagogiquement plus efficace et socialement plus pertinente, mais que, pour pouvoir dégager pleinement son potentiel, elle devra abandonner certaines orientations individualistes, en se recentrant davantage sur sa signification originale.

Langue originale : français

Une notice biographique concernant l'auteur figure à la page 687.

Racines du constructivisme socio-génétique

L'idée de l'existence d'un cadre commun de compréhension où prennent sens les interactions symboliques ou factuelles est déjà clairement exprimée dans l'herméneutique de Dilthey (1911). Il est vrai que celui-ci, exégète du modernisme, considère encore que le rôle de l'observateur est de laisser transparaître le sens véritable du réel grâce à une approche ouverte, exempte de préjugés. Sa conception découle en fait du présupposé romantique de la possibilité de maîtriser, par la méthode, l'influence de l'observateur-acteur (par exemple, un éducateur). Il a fallu l'avènement de la pensée existentialiste pour renverser la croyance de l'herméneutique traditionnelle qu'il y aurait un sens occulte du réel qu'il s'agirait de dévoiler. Gadamer (1975), inspiré de Heidegger et de Wittgenstein, considère la compréhension comme une confrontation de nos préconceptions avec la réalité. La compréhension de la réalité — du moins la compréhension courante² — surgit alors non pas d'une mise entre parenthèses de l'observateur-acteur et de ses préjugés, ou du monde environnant (comme, par ailleurs, le postule la phénoménologie), mais d'un remodelage de la réalité par les instruments conceptuels de l'acteur. Ce renversement d'approche revêt une importance capitale, car de là découle la notion d'une compréhension du monde liée à une conscience historique. La compréhension suppose non pas qu'on nie ou qu'on écarte les conceptions individuelles et leurs métacadres historiques, mais qu'on les fusionne avec la réalité, donnant à celle-ci un sens nouveau, un sens construit.

Cette interprétation herméneutique de la réalité est propre à la compréhension de tout phénomène, les sciences de la nature n'y échappent pas. Mais l'interprétation du fait social apparaît doublement complexe ; selon Giddens (1976), l'interprétation de la réalité sociale par un observateur — par exemple, un psychologue ou un éducateur — revêt une double herméneutique. L'observateur doit, d'abord, interpréter un monde qui est déjà préinterprété par l'acteur (par exemple, un élève), selon ses conceptions fondées sur une métaconscience historique de la réalité ; l'observateur doit aussi procéder à cette interprétation en employant ses propres significations, ses propres instruments conceptuels.

C'est la prise de conscience de la double herméneutique du fait social qui donne son assise à l'approche socio-génétique de la connaissance, dont se dégagent l'essence de la *psychosociologie des représentations sociales* ainsi que la pédagogie constructiviste moderne³. Les buts de l'une et l'autre sont bien évidemment différents, tout comme leurs niveaux d'analyse, mais toutes deux cherchent à identifier les noyaux-de-sens-collectifs — les « théories de sens commun » — qui caractérisent les interprétations de la réalité par les acteurs, car, même si elles peuvent paraître illusoire ou erronées par rapport aux critères de l'observateur, ce sont bien les interprétations spontanées que constituent la base de la communication sociale ainsi que celle de la production et de la reproduction des comportements sociaux. En fait, Vygostky l'a bien perçu (1981, p. 182), la connaissance du monde n'existe pas en dehors d'une réalité qui est à l'origine intersubjective ; la connaissance individuelle résulte d'une intériorisation des expériences de l'interaction sociale.

Si l'on accepte avec la tradition herméneutique, puis avec les réflexions de Bourdieu (1987) sur l'*habitus*, que la connaissance est un processus de fusion entre, d'une part, les

schèmes intériorisés par l'individu, ses représentations mentales, qui permettent de modéliser les perceptions, les idées et les actions propres d'une culture, et, d'autre part, les référents de l'objet, alors l'heuristique constructiviste coïncide en fait avec une démarche scientifique compréhensive (Weber, 1949). De ce point de vue, on peut dire que le constructivisme n'est pas une simple méthodologie didactique, mais une approche heuristique de la vérité⁴.

La démarche constructiviste socio-génétique

Ces trente dernières années, de nombreuses études ont permis de faire évoluer les théories de l'apprentissage, et l'épistémologie génétique piagétienne a été reformulée et complétée par divers modèles psychosociaux (Festinger, 1957; Heider, 1958; Moscovici, 1961). Comme l'a bien montré Doise (1992), ces théories, qui ne prétendent pas offrir une réponse unique et omnicompréhensive aux fonctions de la culture et à l'interaction sociale dans la genèse de la connaissance, font preuve d'une grande cohérence explicative. Parmi ces modèles, la *théorie des représentations sociales* (Moscovici, 1961; Doise, 1992) paraît devoir constituer la base naturelle d'une nouvelle approche du constructivisme pédagogique.

L'étude des représentations sociales n'est plus aujourd'hui une activité confidentielle conduite dans des laboratoires de pionniers. Depuis les travaux fondateurs de Vygostky (1934) et Moscovici (1961), l'analyse des représentations a connu un essor important, sa théorie et méthodologie évoluant sans cesse⁵. En dehors des travaux de Bourdieu sur l'habitus et la théorie des champs (1970), d'une portée plus spécifique, l'étude des représentations sociales reste l'œuvre de la psychologie sociale, menée notamment sous une approche dynamique et fonctionnelle par Willem Doise à l'Université de Genève, et plus structurelle par Jean-Claude Abric et C. Flament à l'Université de Provence, ainsi que par Denise Jodelet à l'École des hautes études en sciences sociales à Paris, et par Michel Rouquette à l'Université Paul-Valéry de Montpellier.

On entend aujourd'hui par représentations sociales ces systèmes mentaux constitués de connaissance spontanées, de croyances et de valeurs partagées, que les individus utilisent pour comprendre, s'orienter, communiquer et agir sur le monde, par rapport à un objet social donné (Moscovici, 1984) (voir le tableau 1).

Selon l'école de Genève, l'étude des représentations sociales comporte au moins trois démarches principales. La première consiste à *identifier les objets sociaux* (idées, croyances) susceptibles d'engendrer des représentations sociales. Les divers objets de la vie sociale ne s'organisent pas tous en représentations sociales. S'il n'en était pas ainsi, notre esprit serait une collection infinie de représentations de tous types, ce qui, d'ailleurs, ôterait toute valeur heuristique à la notion de représentation.

D'après Moliner (1996, p. 33-45), l'émergence de la représentation sociale d'un objet social est assujettie à certaines conditions socioculturelles et techniques. Cet auteur identifie cinq conditions ou critères pour qualifier l'existence d'une représentation sociale. D'abord, l'existence même d'un *objet social* : il n'y a pas de représentation sans objet. Toutefois, l'objet d'une représentation n'est pas quelconque, il s'agit d'un objet complexe, difficile à cerner, problématique (Moliner, *ibid.*, p. 37). Une deuxième condition est l'existence d'un

TABLEAU 1. Caractéristiques communes des représentations sociales (RS)

Structure des RS	<ul style="list-style-type: none"> • Les représentations sociales d'<i>objets sociaux</i> organisent des : <ul style="list-style-type: none"> — <i>systèmes fonctionnels</i> : idées, concepts ; — <i>systèmes intentionnels</i> : sentiments, désirs, attitudes, objectifs ; — <i>systèmes normatifs</i> : valeurs, normes, positionnements sociaux qui agissent comme des régulateurs par rapport à l'objet de la représentation. • La structure interne des représentations sociales comporte des éléments centraux ou des <i>principes organisateurs</i> de la représentation (très stables) et des <i>aspects périphériques</i> (plus souples) liés aux positionnements sociaux des individus ou des groupes.
Fonctions des RS	<ul style="list-style-type: none"> • Intelligibilité de la réalité (rapport fonctionnel à la réalité). • Orientation, balisage, filtrage (positionnement dans les interactions)¹.
Conditions d'émergence des RS	<ul style="list-style-type: none"> • Existence d'un <i>objet social complexe</i>, qui constitue un <i>enjeu</i> pour un <i>groupe</i> donné dans le cadre d'une <i>dynamique sociale</i>².
Activateurs des RS	<ul style="list-style-type: none"> • États de déséquilibre bio-psycho-sociologiques (besoins). • Résolution des états de dissonance cognitive³. • Préservation de l'identité collective et des catégorisations de prestige et de pouvoir.
Stabilité des RS	<ul style="list-style-type: none"> • Grande stabilité des <i>principes organisateurs cardinaux</i> (dits « <i>themata</i> civilisationnels »), telle la perception sociale du temps et de l'espace, ou des paradigmes liés à la compréhension de l'univers (copernicien), de l'évolution (darwinien), du psychisme (freudien). • Stabilité moyenne des <i>noyaux centraux</i>, liés à des structures sociales particulières (régime politique, État de droit, système de marché, etc.). • Grande mobilité des <i>aspects périphériques</i> des représentations liées aux expériences du sujet (schèmes fonctionnels).
Modification intentionnelle des RS	<ul style="list-style-type: none"> • Interventions intentionnelles relatives aux principes cardinaux seulement possibles par émigration culturelle précoce. • Interventions pédagogiques relatives aux aspects centraux et périphériques possibles dans des situations impliquant des conflits socio-cognitifs⁴, par l'emploi de techniques de réduction de la dissonance cognitive tenant compte, entre autres, du potentiel didactique de l'hypothèse « normative »⁵, l'hypothèse de la « réversibilité des représentations »⁶ et la norme d'internalité⁷.

Notes

1. Les représentations de la réalité retiennent (codifient) seulement une partie des propriétés de la perception, en accord avec les niveaux d'intelligibilité (niveau opératoire, autres connaissances) mais également selon des opérations individuelles intentionnelles (Wermus, dans : Giordan et Girault, 1996, p. 52-65) ou les positionnements sociaux des individus (Doise, 1993, p. 128-129). Selon les propriétés intentionnelles ou normatives activées dans le contexte d'une représentation, une même information sera distorsion, ajoutée ou déduite de manière différente selon les individus, provoquant des réactions elles aussi différentes (Jodelet, 1989, p. 53).
2. Moliner, 1996.
3. La résolution de la dissonance n'implique pas nécessairement, comme le postulait Piaget, une assimilation et un accommodement des connaissances dans le cadre des représentations pré-existantes, mais aussi la possibilité d'une déconstruction-reconstruction plus générale de la structure de ses représentations (Giordan, dans : Giordan et Girault, 1996, p. 23), selon les aspects, centraux ou périphériques, de la représentation touchés par la dissonance (Abric, dans : Guimelli 1994, p. 73-83).
4. Doise, 1993, p. 131 ; Giordan, 1995, p. 123-124.
5. L'hypothèse « normative » (Moscovici, 1994, p. 99) suppose qu'après débat collectif les positions des individus tendront à devenir plus consensuelles qu'à l'origine... et à condition que le groupe ne soit pas fracturé au niveau des classifications fondamentales de pouvoir d'une société (Lipset, 1960, p. 11).
6. L'hypothèse de la « réversibilité » (Flament, dans : Abric, 1994) suppose que les individus seront plus disposés à intégrer des informations contradictoires dans leurs représentations s'ils pensent qu'il s'agit d'une situation réversible, c'est-à-dire pouvant revenir au stade antérieur. L'importance didactique de cette hypothèse dans des situations caractérisées par des antagonismes entre positions rigides est évidente.
7. La norme d'« internalité » (Dubois, 1987) postule que des individus tendront à expliquer les actes des sujets du groupe d'appartenance selon des propriétés internes à l'individu ou au groupe (par exemple, l'honnêteté) et les actes des sujets du hors-groupe selon des causes exogènes (par exemple, la chance).

groupe. Si, par axiomatique, les représentations sociales sont des produits collectifs (Moscovici, 1961), le groupe social constitue alors la base de leur existence. Or il s'agit non plus d'un collectif quelconque, mais d'un groupe d'intérêts dont l'objet de représentation constitue, au plus, une condition de leur existence (le corps humain pour les médecins) ou, au moins, un aspect conjoncturel de leur histoire (le sport pour des élèves scolarisés), en d'autres termes, l'objet de la représentation doit constituer pour le groupe un enjeu d'interactions. Sans communications interindividuelles autour de l'objet, aucune représentation sociale ne peut en effet émerger. Comme il a été déjà évoqué, une autre précondition à l'émergence d'une représentation est l'existence d'un *enjeu* autour d'un objet social donné, qui apporte la base de motivation nécessaire à l'interaction interindividuelle. Pourtant, encore une fois, il s'agit non pas de n'importe quel enjeu social, mais des enjeux qui ont trait à l'identité et à la cohésion du groupe. Les représentations « balisent » les rapports des individus à leur milieu social ; c'est pourquoi la définition de leur propre identité

en termes de représentations du groupe ne peut que contribuer à renforcer sa cohésion (pensons, dans ce cas, à un parti politique ou à une secte religieuse). L'existence d'une *dynamique sociale* constitue également une condition essentielle à la construction représentationnelle d'un objet social. En fait, un objet ne saurait constituer un enjeu, donc « quelque chose pour laquelle il vaut la peine de se battre », si sa maîtrise conceptuelle ou instrumentale n'apportait un bien pour un groupe ou ne constituait un « objet de convoitise » pour d'autres groupes (par exemple, le pouvoir politique). C'est dans ce contexte que les fonctions identitaires et favorisant l'intégration acquièrent toute leur signification. Enfin, un dernier aspect considéré par Moliner est la non-existence d'un *système de contrôle et de régulations* relatives à un objet social qui serait accepté par le groupe (par exemple, la notion de maladie pour les médecins, les classes sociales pour le parti communiste ou l'univers pour les astrophysiciens). Dans un tel contexte, il n'y aurait pas d'émergence représentationnelle autour de l'objet au profit de la construction d'un *métasystème* d'explications idéologique ou scientifique.

Relever les conditions favorisant l'émergence des représentations sociales est important, car cela permet de mieux cerner les limites dans lesquelles peut raisonnablement s'appliquer le modèle des représentations, et donc celles d'une pédagogie constructiviste. Toutefois, malgré l'apparente simplicité des critères évoqués, il faut bien se rendre à l'évidence que leur application nécessite une connaissance approfondie du domaine social étudié, ainsi que de la théorie des sciences sociales ; ce qui exclut toute étude mécanique des représentations sociales.

La deuxième question soulevée est la définition du *champ de la représentation*⁶ ; ceci consiste à déterminer, par des méthodes et techniques analytiques, la structure latente des représentations sociales, leurs noyaux de signification⁷ (par exemple, la représentation sociale des droits de l'homme, dans la plupart des sociétés, comporte parmi ces éléments centraux une prise de conscience des droits individuels). Les noyaux de signification — formés d'éléments cognitifs, axiologiques, normatifs et attitudeux — sont importants car ils constituent les aspects les plus stables des représentations. Comme corollaire il s'ensuit que, lorsque ces éléments centraux sont modifiés, l'ensemble de la représentation l'est également (Abric, dans Gujmelli, 1994, p. 83-84). Entourant les noyaux de signification, il y a des éléments dits périphériques, plus souples, donc moins stables, qui reflètent davantage les résultats des interactions interindividuelles et qui introduisent des variantes individuelles dans la représentation (Abric, 1994). Comme on le verra plus en avant, c'est en relation à cette structure interne des représentations que sont définis les positionnements des individus et des groupes sociaux.

La troisième question, dont l'étude notamment est due à l'école fonctionnelle des représentations de Genève, consiste à dégager les *principes organisateurs* et les *ancrages sociaux* de la représentation. Ceux-ci — constitués notamment de normes et des valeurs — déterminent les positionnements des individus et des groupes par rapport à l'objet de la représentation, et donnent lieu aux variations interindividuelles et intergroupes concernant la même représentation sociale d'un objet. Par exemple, comme on le verra plus loin, les élèves qui ont des orientations de valeur cosmopolites plus marquées ont tendance à mettre en évidence davantage les composantes éthiques ou juridiques du régime politique que les normes instrumentales de fonctionnement.

PSYCHOSOCIOLOGIE ET PÉDAGOGIE CONSTRUCTIVISTE

Malgré l'intérêt que la pédagogie porte aux approches constructivistes, les relations entre les pédagogues et la psychologie des représentations sociales reste marginale, voire accidentelle⁸. Il faut bien évidemment comprendre ces relations dans le sens du service. La pédagogie étant en principe demandeur, sa demande ne s'adresse guère, depuis plus d'un demi-siècle, qu'à l'épistémologie génétique piagétienne ou à sa théorie de la régulation morale. Les modèles piagétiens, outre leur indéniable valeur heuristique, sont vite devenus très populaires puisqu'ils apportaient des critères utiles pour procéder aux choix et à la séquentialisation du contenu de l'enseignement scolaire, mais surtout parce qu'ils paraissaient bien commodes, du moins dans leurs versions simplifiées, s'adaptant par simple isomorphisme à l'évolution en paliers propre aux processus scolaires. Par ailleurs, se réclamant de l'universalité, ils ont permis d'éluder les complications d'un constructivisme ouvert au social, exigeant de penser les messages éducatifs non seulement selon une génétique opératoire invariable, mais en fonction d'attributs socioculturels qui paraissaient plus difficiles à cerner et dont la considération demandait, en tout cas, des compétences plus spécialisées.

Deux obstacles majeurs s'opposent encore à l'essor d'une pédagogie constructiviste. Le premier concerne la théorie des représentations sociales elle-même. Au risque de faire perdre beaucoup de leur sens heuristique et instrumental aux pratiques prévalantes, la théorie des représentations sociales doit être en mesure de répondre à certaines questions de base : les représentations sociales ont-elles toutes le même intérêt heuristique ? ont-elles toutes le même potentiel d'explication des processus sociaux dans lesquels elles interviennent ? Si ce n'est pas le cas, quelles sont les représentations sociales qui comptent dans un domaine donné de la réalité, et pourquoi ? Je suis persuadé que l'étude des représentations sociales est arrivée à un moment de son évolution où — après avoir suscité nombre de recherches sur les problématiques les plus variées⁹ — il est nécessaire de procéder à une synthèse théorique, faute de quoi ce modèle demeurera une approche fondamentalement méthodologique, très technique, mais au pouvoir explicatif restreint. Je me réfère ici non pas tant aux développements théoriques et méthodologiques — déjà très avancés —, qui considèrent la notion de représentation sociale comme un outil théorique-analytique de l'interface individu-société, mais à une *théorie empirique* des représentations. Le savoir en matière de représentations et, partant, l'approche pédagogique constructiviste ne pourront pas évoluer en l'absence de théories substantives dotées de perspectives heuristiques cohérentes et d'un potentiel prédictif universalisant, dans le temps comme dans l'espace. Il s'agit de construire des bases pour une cumulation intentionnelle et axiomatique du savoir¹⁰. Presque cinquante ans plus tard, les propositions que Merton (1949) fit à la sociologie de se consacrer au développement de théories de portée moyenne¹¹ plutôt qu'à celui d'explications omnicompréhensives, demeurent d'une pleine actualité dans le domaine des représentations sociales. Celui-ci constitue un programme complexe, non seulement à cause de la difficulté inhérente à la construction de toute théorie empirique, mais aussi parce que, en raison de la nature même des représentations sociales, la vérification nécessitera l'apport d'éléments d'évidence transdisciplinaires et transculturels.

L'autre obstacle s'adresse aux pratiques pédagogiques prévalantes ; il s'agit de sur-

monter la recherche par trop disparate qui accompagne encore l'ouverture du monde de l'éducation à une perspective constructiviste renouvelée, où les processus d'apprentissage sont étudiés à travers leurs propriétés sociales et représentationnelles autant que de leurs caractéristiques épistémologico-génétiques. En fait, ce problème rend manifeste l'absence d'un modèle didactique qui intégrerait les aspects psychogénétiques individuels aux facteurs socio-génétiques de l'acte d'apprendre. Il semble bien évident que, en dehors d'un modèle didactique approprié, il n'y a pas de possibilité de mettre en œuvre une véritable pédagogie constructiviste.

En prenant appui sur les évidences apportées par l'école fonctionnelle des représentations sociales (Doise), les propositions du Laboratoire de didactique des sciences de l'Université de Genève (Giordan), ainsi que sur les premiers résultats pertinents de la recherche transculturelle sur l'éducation et la citoyenneté conduite par l'UNESCO-BIE, nous nous emploierons d'abord à dresser la charpente d'un possible modèle didactique intégrateur ; nous tenterons, ensuite, de procéder à l'esquisse d'éléments permettant une synthèse théorique sur la connaissance représentationnelle relative à la vie civico-politique.

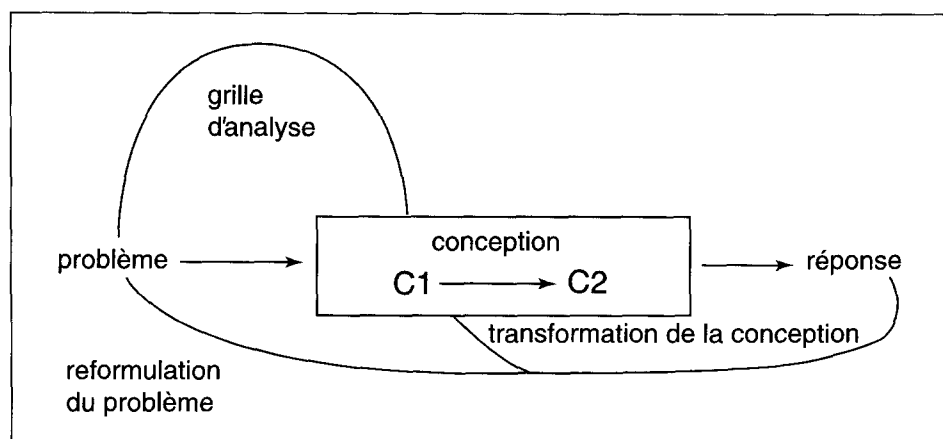
UN MODÈLE DIDACTIQUE INTÉGRATEUR

Pour comprendre le développement des processus d'apprentissage au niveau individuel, il faut connaître les structururations représentationnelles cognitives et axiologiques préexistantes qui, sous forme de valeurs, normes, scénarios, balisent le raisonnement et la connaissance de la réalité, et contribuent à la définition des identités individuelles et collectives (Jodelet, 1989). Comprendre le monde — ce qui est, en dernière instance, le nœud de la problématique herméneutique — et éventuellement le modifier — ce qui, répond à la *raison d'être* de la problématique pédagogique constructiviste — consiste non pas à disséquer la réalité en ses éléments informationnels constitutifs, mais à saisir sa signification dans le cadre d'une société et d'une culture, voire à travers les cultures.

Dans cette optique, il paraît difficile de concevoir une pédagogie efficace qui méconnaîtrait les régulations sociales de l'acte d'apprendre. Pour rendre compte de la dynamique sociocognitive, Doise propose une approche, dite de *causalité en spirale* cumulative, au clair potentiel heuristique : « À tout moment de son développement, des compétences spécifiques permettent à l'individu de participer à des interactions sociales relativement complexes qui peuvent donner lieu à de nouvelles compétences individuelles, lesquelles pourront s'enrichir de nouveau lors de participations à des interactions sociales » (Doise, 1993). De nombreuses interactions simplement activent quelques mécanismes élémentaires de régulation socio-cognitive (sous forme de catégories, de scénarios, etc.). Cependant, dans les interactions complexes, les représentations sociales ou d'autres structures modelantes de haut niveau — telles que les valeurs et les normes sociales — sont mobilisées. Dans ces cas, les mécanismes régulateurs de bas niveau semblent subordonnés à un réseau plus complexe de significations normatives et fonctionnelles structurant le raisonnement individuel dans son ensemble. De ce point de vue, on peut dire que le développement psychogénétique est essentiel pour l'évolution du raisonnement de la même façon que les régulations sociales, en particulier les représentations sociales, sont nécessaires à l'organisation de ce raisonnement.

L'approche de causalité cumulative de la connaissance trouve un complément structurel dans le modèle didactique dit « allostérique », proposé par Giordan (1987). Ce modèle suit le schéma classique *stimulus-médiations-réponses*, et, bien qu'incomplet, il constitue une grille de départ utile pour mettre en évidence les principales carences des modèles didactiques constructivistes actuels. Dans le développement qui suit nous tenterons de faire ressortir les problèmes que pose le modèle allostérique, et de développer une charpente ainsi que quelques pistes pour favoriser une éventuelle évolution du modèle en question.

FIGURE 1. La mobilisation des conceptions selon Giordan



Ce modèle identifie clairement diverses composantes cognitives des représentations — réseaux sémantiques, cognitions référentielles, invariants opératoires, symbolique de l'objectivation — ainsi que des facteurs les activant et déclenchant l'activité intellectuelle (voir la figure 1). Certains auteurs (Schaefer, dans Giordan et Girault, 1996) lui ont reproché de privilégier les éléments cognitifs sémantiques ou logiques en négligeant les éléments cognitifs associatifs qui entourent, sans logique apparente, les représentations et qui résultent de la contemporanéité dans l'expérience du sujet de phénomènes de nature disparate plutôt que de l'établissement de liens logiques entre les perceptions. Le cadre associatif constitue l'ancrage le plus individualisé d'une représentation, au sens qu'on peut supposer que les conditions qui environnent les perceptions de la réalité ne seront plausiblement pas uniformes pour tous les individus (Abric, dans Guimelli, 1994, p. 75). La mise en évidence du cadre associatif des représentations constitue la base d'interventions possibles dans la perspective d'une *pédagogie clinique*¹².

Un autre aspect qui ne paraît pas très explicite dans le modèle allostérique est la dimension motivationnelle des représentations. Avec un peu de bonne volonté, on peut supposer qu'elle est sous-jacente à la notion de *problème*, qui recouvre, selon ce modèle, « l'ensemble des questions plus au moins explicites qui induisent ou provoquent la mise en œuvre de la conception [*représentation*] » (Giordan, 1987). Car si bien les *problèmes* semblent être considérés par ce modèle comme des stimulus externes à l'activité intellectuelle, dès lors que les perceptions de la réalité ne sont pas des opérations purement objec-

tives, on peut supposer que la perception d'une situation comme problématique recoupe des combinaisons intriquées où se retrouvent des stimulus environnementaux ainsi que des tendances et des attitudes qui préexistent dans l'individu.

Le modèle allostérique nécessite toutefois un abord plus transparent des aspects intentionnels associés à des expériences individuelles dans des contextes particuliers. L'étude des aspects intentionnels — tels que les objectifs, les désirs, les attitudes — organisés dans les représentations sociales paraît essentielle pour la mise au point de stratégies pédagogiques individualisées efficaces, car la perception des signaux du monde est marquée par l'intentionnalité de l'action¹³.

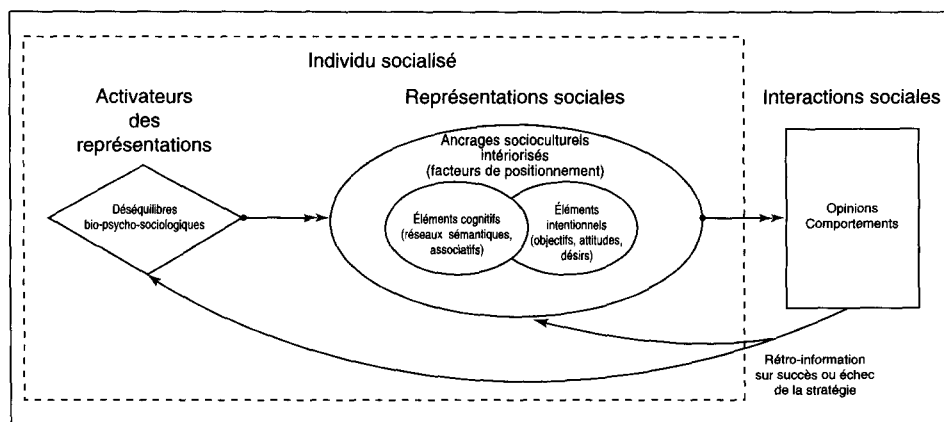
Pourtant, la principale carence du modèle allostérique, qu'à sa décharge il partage avec tous les modèles didactiques structurés autour de la psychologie individuelle, est sa complète ignorance des facteurs socioculturels, qui sont les aspects collectivement partagés les plus stables des représentations. L'intelligibilité de la communication sociale et *a fortiori* le succès des stratégies d'interaction individuelles dans la vie sociale, c'est-à-dire leur instrumentalité fonctionnelle ou affective, dépendent de leur correspondance avec les attentes des autres. Et de cette correspondance dépend, à son tour, l'existence de cadres cognitifs et axiologiques partagés, qui permettent d'engendrer les pensées, les perceptions et les comportements caractéristiques d'une culture. C'est l'essence de la notion d'*habitus* employé par Bourdieu *et al.* (1965, p. 21-24), ou celle de *noyau* ou de *métasystème* employé par la théorie des représentations sociales (Guimelli, 1994, p. 17) ou encore celui de *cadres* utilisé par Goffman (1976). L'action sociale met en œuvre non pas seulement des représentations individuelles spécifiques, mais aussi des séquences de représentations génériques, socialement ancrées et culturellement marquées.

La plupart des modèles didactiques actuels — y compris le modèle allostérique — se réfèrent aux problèmes que pose l'apprentissage des concepts scientifiques selon une approche analytique qui demeure axée sur des propriétés individuelles (Giordan, 1987, Giordan et Girault, 1996). Le fait que les dimensions socioculturelles des représentations ne soient même pas revendiquées par ces modèles explique que l'étude éventuelle de ces dernières demeure une question de sensibilité personnelle et de compétence¹⁴. Ces considérations montrent bien que le besoin se fait sentir d'un modèle formalisé qui permette de guider la pratique pédagogique constructiviste. La formulation suivante (voir la figure 2) suit de près celle de Giordan, tout en s'efforçant de combler certaines de ses lacunes.

Tout d'abord, les situations d'activation intellectuelle, que le modèle allostérique qualifie de problèmes, sont reprises ici selon une formulation plus heuristique et plus spécifique, comme des situations de déséquilibre d'origine biologique, psychologique ou sociologique ; ce sont ces déséquilibres, perçus par l'individu comme des situations de malaise ou d'anxiété, qui activent les représentations et mènent à l'interaction.

Le modèle révisé pallie la carence la plus significative du modèle allostérique, c'est-à-dire son ignorance des ancrages socioculturels des représentations dont la fonction est pourtant déterminante dans les positionnements sociaux et la modulation des actions individuelles et des groupes ; l'identification de ces aspects, on le verra plus loin dans l'étude des représentations relatives à la vie civico-politique, a une valeur heuristique et didactique essentielle, car certains ancrages sociaux semblent bien avoir une portée universelle. Par ailleurs, la révision relève un autre aspect dont la compréhension est capitale pour une

FIGURE 2. La dynamique cognitive



didactique constructiviste, à savoir la proposition qui est faite par le modèle allostérique d'une *grille d'analyse*, une sorte de décodeur de la réalité proche, que les individus tisseraient à partir de leurs expériences *lors de la mobilisation de leurs représentations* (Giordan, 1995, p. 119).

En postulant une telle grille d'analyse — qui, pour jouer un rôle de décodeur de la réalité, devrait être constituée nécessairement des schémas d'interaction et des significations socioculturelles —, le modèle original présuppose en fait que les facteurs socioculturels sont indépendants des représentations. Ils seraient mobilisés par ces dernières. La théorie des représentations sociales a bien montré pourtant que les principes socioculturels organisateurs de l'interaction — notamment les normes et les valeurs — sont non pas extérieurs mais coextensifs aux représentations (Flament, dans Jodelet, 1989).

Cette conception *exogéniste* du monde culturel n'est pas banale, au sens qu'elle a des conséquences importantes pour une didactique constructiviste et donc la pratique pédagogique qui lui serait associée. Comme le signale Giordan, les apports du modèle allostérique sont d'abord d'ordre pédagogique : le modèle montre que seul l'apprenant peut apprendre et qu'il ne peut le faire qu'à travers ces propres structures mentales. Cet apprentissage, cependant, peut être favorisé par la mise en place d'un ensemble interactif de paramètres constituant un *environnement didactique*, qui peut être mis à la disposition des apprenants (Giordan, 1995, p. 123). Probablement tributaire de son origine au sein de la didactique des *sciences naturelles*, l'environnement didactique proposé par le modèle allostérique reste néanmoins muet quant au traitement des ancrages socioculturels de la connaissance, notamment les normes et les valeurs, comme s'ils n'avaient aucune influence dans l'éclosion de l'*esprit scientifique* ou dans l'acquisition de la connaissance scientifique.

DIDACTIQUE CONSTRUCTIVISTE DES SCIENCES ET DIDACTIQUE GÉNÉRALE

Les insuffisances constatées ne sont pas la conséquence d'une quelconque négligence dans la construction du modèle ; elles obéissent bien à une problématique de portée générale. En fait, la question sous-jacente est celle du postulat d'une spécificité de la connaissance

scientifique qui justifierait l'existence d'une didactique spéciale. Il paraît intéressant d'explorer un tant soit peu cette question afin de mieux fixer les différences, qui demeurent encore importantes, entre les théories de la connaissance psychologiques et socio-génétiques. Les premières considèrent qu'il existe une différence de spécificité entre la connaissance spontanée, celle acquise par l'interaction sociale courante, et la connaissance obtenue à travers la recherche scientifique ou véhiculée par l'enseignement formel. Certains auteurs imaginent même ces différences comme étant complètement contradictoires : la connaissance courante serait implicite, incohérente, ambiguë, chargée d'émotions, et la connaissance scolaire serait explicite, clairement définie, prédictive, intellectualisée, etc. (Roqueplo, 1974 ; Claxton, 1991). À ces différences, d'autres auteurs ajoutent le caractère décontextualisé et extériorisé des contenus cognitifs qui font l'objet de l'enseignement scolaire et qui, du fait de la reconstruction didactique à laquelle ils sont soumis, ne garderaient que peu de relations avec les contextes réels dans lesquels les communautés scientifiques ont produit les connaissances¹⁵. Sur de telles bases, ils soulignent qu'il faut garder à l'esprit la spécificité distincte de ces formes de connaissance afin de pouvoir mieux comprendre les obstacles que peuvent rencontrer les élèves dans les processus d'apprentissage scolaire.

Cependant, dans la pratique sociale, la connaissance spontanée ne paraît pas aussi opposée à la connaissance scientifique : la première produit naturellement des relations instrumentales entre les phénomènes de l'expérience, lesquelles, si elles ne peuvent pas prétendre avoir l'universalité ou la puissance prédictive de la connaissance scientifique, constituent des schémas fonctionnels pour guider l'interaction ; la connaissance scientifique *intériorisée*, quant à elle, n'est pas aussi précise, universelle et cérébrale qu'on le prétend, mais est filtrée, balisée, modulée et ancrée culturellement. Par ailleurs, la connaissance du sujet en situation pratique tend à opérer une intégration entre les diverses pièces d'information indépendamment de la nature des liens — sémantiques ou affectifs — existants entre elles. Ces liens tendent à s'organiser, ou à se réorganiser, dans le cadre d'une structuration instrumentale globale pour le sujet, où la reconstruction de la connaissance peut tout autant chercher à procurer une satisfaction affective qu'une cohérence fonctionnelle (Snow, 1986, p. 464-481). Il semble donc que, *du point de vue du sujet*, la différence soulevée entre la connaissance spontanée et la connaissance scientifique soit non pas de nature ou de forme, mais plus simplement d'origine (Boudon, 1995a).

Pour comprendre le sens de cette proposition, il convient de s'arrêter un tant soit peu sur la notion de représentation sociale, plus précisément sur les conditions de l'émergence des représentations, que l'on a décrites précédemment. Une compréhension appropriée des critères d'existence des représentations sociales peut permettre de clarifier les notions de connaissance scientifique (ou « experte ») et de connaissance naturelle, d'établir leurs éventuelles différences et, par suite, d'aborder plus efficacement les problèmes didactiques qui se posent.

On peut supposer que tant la connaissance experte produite par la communauté scientifique que ses transpositions didactiques (enseignement formel), où elle apparaît expurgée du *locus* et de l'*ethos* de la découverte, peuvent coexister avec la connaissance naturelle, s'intégrant aux réseaux conceptuels des apprenants de manière distincte (Martí, 1996, p. 150). Une telle hypothèse doit pourtant être spécifiée dans deux directions. D'abord,

il est vraisemblable que des experts bien formés pourront, grâce à la méthode scientifique et jusqu'à un certain point, isoler la connaissance scientifique d'autres influences, dont notamment des éléments axiologiques et intentionnels ; surtout s'ils peuvent se référer à un métasystème de contrôle et de régulation des significations des objets considérés (par exemple, une théorie scientifique formalisée). Par ailleurs, on peut plausiblement supposer que cette indépendance serait possible quand les objets de la connaissance ne donnent pas lieu à des représentations sociales car les critères d'émergence de ces dernières ne seraient pas remplis ; nombre d'objets d'intérêt scientifique correspondraient à cette catégorie, en dehors des communautés spécialisées¹⁶. Dès lors, le traitement didactique de ces concepts pourrait être simplifié ; du fait qu'ils sont moins ancrés socialement, les concepts et les images proposés par la connaissance experte vraisemblablement ne déclencheraient pas des reconstructions cognitives trop profondes. Pour de tels objets, comme on le verra plus en détail lors de la présentation de l'analyse des représentations sociales de la vie civico-politique, proposée plus loin, à condition d'évoluer dans un cadre « civilisationnel » commun, où les principes cardinaux d'organisation des champs perceptuels (tels que, par exemple, le temps et l'espace) sont partagés, de simples régulations externes de la connaissance (voir Schaefer, dans Giordan et Girault, 1996) seraient efficaces pour déclencher les apprentissages souhaités.

En revanche, s'agissant des nombreux objets scientifiques qui donnent lieu à l'émergence des représentations sociales, l'approche serait plutôt différent¹⁷. Dans ces cas, le savoir expert étant structuré dans le cadre des représentations sociales serait éventuellement reconstruit par le jeu des effets de positionnement dans la société, de filtrage et de balisage axiologique et intentionnel qui caractérise toute représentation sociale ; dès lors, il deviendrait peu différent, du moins dans les interactions courantes, de la connaissance spontanée¹⁸. Le traitement de la connaissance scientifique *socialement représentée* paraît ainsi devoir faire l'objet d'approches didactiques plus complexes, telles que celles, nécessaires au traitement de la connaissance représentationnelle, qui constituent l'objet de cette étude.

RÉGULATIONS PÉDAGOGIQUES ET REPRÉSENTATIONS SOCIALES

Pour le sujet normal, la plupart des connaissances, fussent-elles d'origine spontanée ou scientifique, dès lors qu'elles véhiculent des significations dissonantes par rapport aux structures cognitives préexistantes, tendent à activer en lui des mécanismes bien connus de réduction fonctionnelle de la dissonance cognitive (Festinger, 1957 ; Doise, 1993, p. 99-118), menant à des restructurations cognitives plus au moins stables. Dans de telles situations, il semblerait moins intéressant du point de vue didactique de faire trop de cas des différences analytiques entre connaissances d'origines diverses que d'essayer de mieux connaître les particularités de la structuration des connaissances que l'individu met en œuvre dans ses interactions sociales, afin de réguler les significations qui donnent un sens à son action.

Dans sa typologie des mécanismes de régulation cognitive, que nous reprenons ici de manière libre, Linda Allal (1992) identifie quatre niveaux opérant par degrés de profondeur croissants : d'abord, au niveau d'externalisation la plus explicite, il y a les *arma-*

tures symboliques-instrumentales, telles que le langage écrit, l'iconographie, les diagrammes, etc. ; à un niveau plus subjectif, on retrouve les *fonctions linguistiques conscientes* ; plus en profondeur, il y a des régulations qui ne sont explicitées (objectivées) qu'à la demande de l'extérieur, par exemple, les images mentales ; enfin, au niveau le plus profond, se retrouvent les *fonctions régulatrices latentes*, non accessibles à la conscience du sujet.

Dans la pratique constructiviste courante en milieu scolaire, les régulations restent normalement confinées aux deux premiers niveaux. On y exerce une fonction pédagogique traditionnelle par voie de restructurations formelles des contenus scientifiques (Schaefer, dans Giordan et Girault, 1996, p. 38-51) ou par des régulations (renforcements ou inhibiteurs) linguistiques. Parfois, on effleure les représentations mentales des élèves (niveau 3) qui sont alors, en règle générale, objectivées par des *images individuelles*. Encore plus rarement, on y accède au niveau des *structures de signification latentes* (les *themata*, métasystèmes ou noyaux centraux des représentations sociales) qui constituent les principes socio-psychologiques organisateurs de la connaissance. La caractérisation de ces dernières requière l'utilisation de méthodes d'analyse de structures latentes, qui, en général, ne sont pas accessibles aux techniques didactiques scolaires habituelles. La connaissance de ce dernier niveau — que l'on étudiera plus loin par rapport aux représentations de la citoyenneté — est pourtant indispensable dans l'optique d'une pédagogie constructiviste ; elle permettra de comprendre les structures communes du savoir qui constituent la base des consensus sociaux et d'identifier les ancrages socioculturels qui modèlent et balisent les interactions sociales, expliquant les différences de comportement entre des individus et entre des groupes sociaux.

On verra que la caractérisation des structures latentes de la connaissance permet d'identifier les influences profondes du social au-delà d'une simple analyse des interactions en milieu scolaire.

Représentations civico-politiques : structure commune et variations

Quelles sont les structures latentes de la connaissance civico-politique ? Quelle est la sociogénétique des représentations sociales du régime politique démocratique ? L'évidence empirique utilisée comme base pour esquisser une réponse à ces questions provient de nombreuses études expérimentales conduites par la psychologie sociale et, en particulier, d'une analyse préliminaire des données recueillies par l'étude transculturelle *Quelle éducation pour quelle citoyenneté*¹⁹ ? Cette étude, conduite par l'UNESCO-BIE, a été conçue, entre autres, pour explorer, dans des pays à contextes socioculturels et économiques différents — qui sont pour l'essentiel considérés comme gouvernés par des régimes démocratiques ou évoluant vers des formes démocratiques de gouvernement, en accord avec certains critères —, le degré de cohérence de la socialisation civico-politique des acteurs scolaires (élèves et enseignants) avec le fonctionnement d'un *régime démocratique* fondé sur un *État de droit* inspiré de l'idéologie des droits de l'homme. Sur cette base, il devrait être possible de concevoir, dans la perspective d'une pédagogie constructiviste, des interventions éducatives plus pertinentes et plus efficaces.

* * *

S'il paraît acceptable de considérer que la démocratie est non pas le résultat d'une nécessité évolutive de l'humanité, mais une construction sociohistorique correspondant à une certaine idéologie des rapports de pouvoir, il devrait aussi être acceptable que le régime démocratique ne soit pas construit — par définition — sur la base de n'importe quelle pratique ou de n'importe quelle orientation sociale. Il est important de noter à cet égard que des fonctions similaires peuvent être remplies par des éléments socioculturels (connaissances, valeurs, institutions) différents, et donc que certains éléments de l'*ethos démocratique* peuvent varier dans diverses sociétés. Mais quelles que soient les valeurs et les institutions caractérisant une société donnée, il y a en effet des *conditions de fonctionnement* spécifiques au régime démocratique, qui doivent alors être accomplies. Selon cette conception de la démocratie comme *système fonctionnel* — en principe, moins ancré dans les spécificités contextuelles —, l'existence, puis la persistance du régime, « suppose l'établissement d'un cadre juridique-normatif définissant, d'une part, les droits des individus — les droits humains et les libertés — et, d'autre part, les formes acceptables que peut assumer la compétition politique en vue de l'accession au pouvoir. Toutefois, s'il est évident que la construction d'un cadre juridique approprié constitue un fondement essentiel du système démocratique, c'est la politique contingente, les discussions et les débats politiques quotidiens qui donnent un sens aux lois et permettent à la démocratie de progresser et de se consolider » (Albala-Bertrand, 1992, p. 145). C'est dans cette optique que l'étude a tenté de mettre en évidence le double objet — fonctionnel et juridique — des représentations sociales du régime démocratique ainsi que certains *principes organisateurs*, et *ancrages socioculturels*, largement répandus, qui permettent d'expliquer des prises de position interindividuelles et intergroupes différentes par rapport à la démocratie²⁰.

En dehors de l'identification de l'*objet* de la représentation, une autre problématique de l'analyse consiste à identifier — objectiver — la *structuration du champ de représentation* considéré (c'est-à-dire la signification des perceptions, des croyances et des normes partagées par les populations au sujet de la vie civico-politique)²¹. C'est par rapport à cette structure d'ensemble que pourront être appréciées, dans un second stade, les variations interindividuelles ou intergroupes qui résultent des ancrages socioculturels des représentations. Selon l'école de Doise, la structure latente du champ des représentations, les composantes de ce qui est partagé et leur organisation peuvent être révélées par des techniques d'analyse quantitative de données (Doise, 1992).

Dans cette optique, nous avons procédé à une *analyse en composantes principales* et à une *analyse hiérarchique d'ensembles*, appliquées à un groupe de trente-neuf indicateurs, dont vingt et un concernant des *normes de fonctionnement* du régime démocratique et dix-huit autres relatifs à des *normes éthico-juridiques*, impliquant une grande variété des situations pragmatiques concernant des droits humains (telles que, par exemple, « être emprisonné sans avoir pu se défendre » ou « dans une famille il est suffisant que l'homme vote »). Un premier fait d'intérêt, relevé par l'analyse hiérarchique pratiquée sur l'ensemble des indicateurs retenus, est l'existence d'une structuration des images civico-politiques des répondants qui opère une nette distinction entre les *ordres normatifs* politique et juridique évoqués. Cette distinction est importante car — on le verra lors de l'analyse des variations interindividuelles — elle constitue un point d'inflexion entre deux types différents de personnalités civico-politiques.

En ce qui concerne le premier ordre, la structure des représentations du *régime politique*, aussi bien l'analyse en composantes principales que l'analyse hiérarchique d'ensembles ont permis de distinguer quatre dimensions (reproduisant environ 50 % de la dispersion). La première, à haute cohérence interne ($\alpha = .71$), se réfère aux *normes politiques de fonctionnement* du régime, celles qui définissent *sa nature même* (participation politique universelle, accessibilité universelle au pouvoir, organisation des intérêts politiques ouverte, compétition politique ouverte et périodique, contrôle politique de l'exercice du pouvoir, soumission du pouvoir politique à la loi) ; la seconde dimension, jouissant également d'une bonne cohérence interne ($\alpha = .62$), se réfère aux *normes techniques de fonctionnement* du régime, celles qui permettent *sa persistance* (règlement non violent du conflit politique, pluralisme politique et égalité en droit de tous les citoyens) ; la troisième dimension ($\alpha = .44$) se réfère à la *protection de l'État de droit par le pouvoir politique* (exigence d'obéir à la loi, menace de contrainte et punition devant la violation de la loi) ; enfin, une quatrième dimension a trait à l'*utilisation de la force légitime* pour préserver le régime (par exemple, le recours à la police d'État). Pour toutes les catégories de personnes étudiées, les aspects touchant les normes politiques et techniques de fonctionnement du régime sont considérés comme plus importants que les aspects relatifs à sa protection ; par ailleurs, pour toutes les dimensions, les enseignants montrent des positions plus affirmées que les élèves, ce qui pourrait bien être l'effet du rôle civico-politique particulier qu'a joué cette catégorie professionnelle à travers l'histoire, devenu vraisemblablement un ancrage de leurs représentations civico-politiques d'ensemble.

Il est à noter, par ailleurs, la grande homogénéité du champ de représentation du régime politique quand le contrôle se fait par région (voir le tableau 2). Les populations étudiées dans les trois régions ventilées ici (Afrique, Amérique latine et Asie) montrent en effet des champs de représentation très proches, constitués presque des mêmes dimensions ; les deux premières (normes politiques et normes techniques) sont d'ailleurs présentes dans toutes les régions avec le même rang d'*intensité attitudinale*. Une différence intéressante est pourtant à noter. Les populations considérées dans la région Amérique latine sont les seules à ne pas reconnaître l'*utilisation de la force légitime* comme une dimension du champ de représentation du régime politique démocratique. Il faut signaler que les pays entrant dans l'échantillon régional se sont soit libérés plus au moins récemment de l'oppression de régimes dictatoriaux, soit ont mis fin à une longue période de violence sociale. Le champ de représentation semble ainsi refléter un décalage par rapport au changement politique institutionnel. En fait, la persistance des anciennes orientations de valeur rejetant l'emploi de la force publique, ce qui peut être considéré comme une orientation adaptée de la société civile en face d'un régime sans légitimité politique, apparaît fonctionnellement inadaptée dans un contexte démocratique²², où l'impossibilité d'avoir recours à la force pour faire appliquer la loi pourrait, théoriquement, conduire le régime à une impasse politique.

Par rapport aux *fondements éthico-juridiques* du régime, qui sont appréciés par la prise de conscience des situations impliquant des atteintes aux droits de l'homme²³, le même type d'analyse que précédemment a permis de dégager quatre principes organisateurs de la représentation des droits de l'homme (représentant 48 % de la variation) : *droits individuels*, axés sur la *sécurité* (droit à la vie, à la sécurité, à la défense, à la protec-

TABEAU 2. Normes de fonctionnement du régime politique

Régions	Nombre de dimensions du champ de représentation (facteurs/ensembles)	Principes organisateurs du champ de représentation (selon l'ordre décroissant d'intensité attitudinale) ¹	Variance expliquée par les facteurs (%)
Afrique	3	1. Normes politiques de fonctionnement 2. Normes techniques de fonctionnement 3. Protection du régime par la force légitime	≈ 50
Amérique latine	3	1. Normes politiques de fonctionnement 2. Normes techniques de fonctionnement 3. Protection des droits de l'homme	≈ 46
Asie	4	1. Normes politiques de fonctionnement 2. Normes techniques de fonctionnement 3. Protection des droits de l'homme 4. Protection du régime par la force légitime	≈ 53

Note

1. Les trente-neuf indicateurs utilisés ont été structurés en forme d'échelle « type Likert » avec cinq niveaux d'intensité d'adhésion. La force ou l'intensité d'adhésion concernant les *principes organisateurs* des représentations — qui correspondent, en fait, aux ensembles dégagés par l'analyse hiérarchique — a été calculé comme la moyenne des choix effectués par les individus pour les différents indicateurs rentrant dans chacun des ensembles identifiés. La valeur des moyennes obtenues pour chaque ensemble a été ensuite utilisée pour classer ordinalement les principes organisateurs.

tion de l'enfance), droits sociaux, axés sur l'*égalité* (égalité nationale, ethnique, raciale, de genre), *droits politiques*, axés sur la *liberté d'expression* (expression et organisation politiques), droit au travail enfin. Tous ces ensembles présentent une cohérence interne élevée ($.50 < \alpha < .88$). Tout comme Doise avait pu observer dans sa propre étude (Guillemi, 1994), les diverses situations pragmatiques proposées par l'étude UNESCO-BIE sont clairement cernées par les populations de l'étude (élèves et enseignants) comme des situations

impliquant des droits humains. Dans ce cas, il faut également relever deux tendances structurelles : d'une part, pour toutes les catégories, les droits individuels et sociaux sont considérés comme plus importants que les droits économiques ; d'autre part, les enseignants surclassent les élèves pour toutes les dimensions, et en particulier pour celle qui a trait aux droits politiques. S'il paraît raisonnable de considérer que les niveaux d'information des enseignants concernant les droits de l'homme sont, en moyenne, supérieurs à ceux des élèves, cette tendance correspond bien à la proposition de la théorie des représentations sociales qui soutient que l'information est en relation positive avec la complexité du « champ des significations » que recouvre une représentation (Moscovici, 1961).

La ventilation régionale de l'analyse ci-dessus montre également une certaine homogénéité du champ représentationnel des normes éthico-juridiques associées au régime politique, bien que la variation interrégionale soit plus nette que dans le cas des normes de fonctionnement du régime (voir le tableau 3). Le noyau central commun à l'ensemble des populations considérées dans les diverses régions, qui, d'ailleurs, suscite l'intensité attitudinale la plus marquée, a trait aux *droits individuels*. Le droit à la vie et à la sécurité physique semble être considéré par la population étudiée comme la norme éthique ou juridique fondamentale à laquelle tous les régimes politiques doivent se plier. D'autre part, bien que ce soit avec des valorisations différentes, les dimensions *droits politiques* et *droits économiques* sont présentes dans trois des quatre régions étudiées, les droits sociaux ne constituant une dimension centrale du champ de représentation que dans deux régions (Afrique et Asie). D'une manière générale, il est à noter que tant les dimensions que leurs positions dans le *champ de représentations* ont tendance à refléter les particularités propres du contexte socioculturel et de l'histoire politique des régions concernées. En Afrique et en Amérique latine, régions qui ont éprouvé des changements politiques fondamentaux au cours de la dernière décennie, les *droits politiques* semblent constituer une indispensable dimension éthique du régime démocratique ; en Asie et en Afrique, régions de grand brassage culturel ou ethnique et qui se reconnaissent comme telles, les *droits sociaux*, associés à l'équité, paraissent très importants pour les populations étudiées au regard du régime politique ; enfin, les *droits économiques* sont soulevés par les populations considérées dans les régions qui ont récemment fait l'objet d'une dynamique économique (Asie, Amérique latine, et États arabes dans une moindre mesure).

Il est intéressant de noter que, dans ce dernier cas, il ne semble pas exister une situation de *dénouement économique objectif* qui expliquerait l'émergence de la dimension des *droits économiques* dans le champ de représentations *éthico-juridiques*, dans les diverses régions. En fait, comme on peut le voir, ce ne sont pas toutes les populations étudiées provenant de régions qui subissent des conditions économiques difficiles qui accordent de l'importance aux droits économiques. La reconnaissance de tels droits aux niveaux des représentations éthico-juridiques du régime paraît plutôt associée à l'existence d'une dynamique socio-économique importante qui ferait des droits économiques l'*enjeu* d'une critique sociale (Moliner, 1996). Cette tendance est à mettre en rapport avec la généralisation bien connue de la sociologie politique qui tient que la critique sociale ne procède pas tant des secteurs sociaux exclus ou démunis que de ceux qui sentent qu'ils font partie d'une dynamique sociale (Heunks, dans Jennings *et al.*, 1990). Une critique sociale qui implique l'adoption d'une position par rapport à un objet social comme les droits économiques et, a for-

TABEAU 3. Normes éthico-juridiques du régime politique

Régions	Nombre de dimensions du champ de représentation (facteurs/ensembles)	Principes organisateurs du champ de représentation (selon l'ordre décroissant d'intensité attitudinale)	Variance expliquée par les facteurs (%)
Afrique	3	1. Droits individuels 2. Droits sociaux 3. Droits politiques	≈ 47
Amérique latine	3	1. Droits individuels 2. Droits économiques 3. Droits politiques	≈ 53
Asie	3	1. Droits individuels 2. Droits sociaux 3. Droits économiques	≈ 52
États arabes	3	1. Droits individuels 2. Droits économiques 3. Droits politiques	≈ 44

tiori, le changement sociopolitique endogène ne seraient donc pas concevables en l'absence des représentations sociales correspondantes^{24, 25}.

La dernière question à aborder lors de l'analyse des représentations sociales est l'identification *des ancrages socioculturels* qui régulent les conditions sous lesquelles les représentations sont activées dans des contextes sociaux spécifiques. Cet aspect revêt une importance capitale du point de vue constructiviste, car il permettra de déceler comment évoluent, en fonction de certains ancrages²⁶ sociaux, les positions des individus ou des groupes par rapport à des représentations comme, par exemple, le régime politique et l'État de droit, et de la sorte facilitera l'élaboration de réponses pédagogiques plus efficaces.

Y A-T-IL DES ANCRAGES SOCIOCULTURELS INVARIANTS DE LA VIE CIVICO-POLITIQUE ?

Si l'on peut raisonnablement accepter l'existence de certaines valeurs et de certains paradigmes largement répandus (Inglehart, 1990), il semble plus difficile de prétendre qu'il existe des *systèmes* d'invariants culturels à l'échelle du monde, qui seraient le pendant des invariants opératoires de la connaissance. Il est possible toutefois d'identifier des ancrages fonctionnels qui se présentent avec une grande régularité dans diverses sociétés, et dont les systèmes normatifs qui leur sont associés ont des influences significatives sur les comportements symboliques et factuels des individus et des groupes.

Deux ensembles de références socioculturelles paraissent très répandus et devraient

être systématiquement explorés lors de l'étude des représentations civico-politiques, car ils apparaissent comme sources de variations significatives interindividuelles et intergroupes. Considérons, tout d'abord, les *principes organisateurs cardinaux* — les *themata*²⁷ de la théorie des représentations — qui régulent l'intelligibilité de la réalité. Ces repères modèlent les espaces mentaux chez les individus de la même façon que les coordonnées spatiales modèlent l'espace physique (Moscovici et Doise, 1994, p. 90). Ils structurent le champ perceptuel, tels le *temps*, l'*espace* et la *catégorisation sociale*. Le deuxième ensemble regroupe des ancrages régulant les interactions sociales et définissant des positionnements entre des individus ou des groupes sociaux, dans le cadre de sociétés spécifiques, telles les *relations à l'environnement, aux autres, à la situation sociale et au pouvoir* (voir le tableau 4). Selon les résultats de l'étude UNESCO-BIE, les principes organisateurs et les ancrages mentionnés paraissent être les plus influents dans la modélisation des orientations civiques et politiques individuelles.

PRINCIPES ORGANISATEURS CARDINAUX

La représentation sociale du temps

La représentation du temps constitue une orientation générale qui influence fondamentalement la structuration de la personnalité et, par suite, l'intelligibilité de la réalité et l'organisation de l'action sociale²⁸. Chaque culture produit une conception particulière du temps ; les cultures prémodernes en avaient (en ont) une conception cyclique et concrète, qui paraissait rattachée affectivement aux particularités de l'environnement social et naturel : le temps était bon ou mauvais, favorable ou fatal ; il y avait un temps pour le sacré, un temps pour les réjouissances, un temps pour le travail. Dans sa conception du temps, la conscience mythologique apparaît liée, d'une part, aux forces et cycles de la nature ; d'autre part, par le truchement des rituels, au passé mythique qu'il s'agit de reproduire. Le temps apparaît comme un lien entre les générations humaines, qui se succèdent de manière récurrente, comme les saisons (Gurevich, 1976). Cette conscience du temps, où la notion d'irréversibilité est absente, ne permet pas de faire de nette distinction entre passé, présent et avenir, ni de prévisions à long terme. La libération de la conception du temps des ancrages événementiels, son caractère de notion abstraite (« pure durée »), séquentielle, divisible et irréversible est un produit de la modernité. C'est cette représentation du temps qui est à la base de la pensée rationnelle — et plus particulièrement de la pensée scientifique —, et qui permet d'établir des liens de causalité généralisés entre les phénomènes, et ainsi de prédire les événements futurs. Cette représentation conduit également au temps de la logique téléologique — celle des projets de transformation de la réalité — qui permet de planifier la volonté politique et l'utilisation de ressources socio-économiques diverses en vue de la poursuite d'*états inexistants* que seules la notion du futur et celle d'un présent « comprimé », tel un point en continu glissement vers le devenir, permettent d'imaginer. La conception du temps séquentiel implique une ouverture vers l'incertain qui correspond bien à l'acceptation du changement stratégique du *statu quo*. La valorisation du changement social — imaginable ou édifiable dans le contexte de la conscience d'un temps séquentiel et ouvert — apparaît comme une condition capitale du fonction-

TABLEAU 4. Principes organisateurs socioculturels des représentations de la vie civico-politique¹

Nature	<ul style="list-style-type: none"> • Principes cardinaux (<i>themata</i>) : temps, espace et catégorisations sociales ; • Ancrages interactionnels : relations à l'environnement, aux autres, à la situation sociale et au pouvoir.
Portée	<ul style="list-style-type: none"> • Les principes cardinaux couvrent plusieurs sociétés à travers de longues périodes : civilisations féodale, agro-pastorale, urbano-industrielle, etc. ; • Les ancrages interactionnels concernent des sociétés et/ou des groupes spécifiques.
Stabilité dans le temps	<ul style="list-style-type: none"> • Grande stabilité des principes cardinaux liés à la dynamique du changement — en progressions lentes et ruptures rapides² — des paradigmes d'interprétation de la réalité ; peu sensibles aux changements intentionnels (éducation) ; • Stabilité moyenne des ancrages interactionnels, sensibles aux modifications institutionnelles et culturelles intentionnelles (éducation, restructurations politiques).
Fonctions	<ul style="list-style-type: none"> • Principes cardinaux : fonctionnent comme des grilles de lecture de la réalité qui influencent l'ensemble des comportements sociaux d'une civilisation donnée ; grand potentiel de prédiction de positionnements sociaux ; • Ancrages interactionnels : fonctionnent comme des « balisages » et des filtres culturels, influençant la différenciation interindividuelle et intergroupes ; fort potentiel de prédiction des positionnements individuels et collectifs, mais dans des espaces sociaux limités.
Intérêt didactico-pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnostic important pour comprendre les orientations, positionnements et comportements individuels et collectifs dans la vie civico-politique ; • Mise au point de stratégies pédagogiques plus efficaces qui tiennent compte des ancrages socioculturels.

Notes

1. L'influence de ces ancrages n'est pas exclusive de la vie civico-politique ; ils influent, en fait, sur d'autres processus de connaissance caractérisés par l'émergence de représentations sociales.
2. Thomas S. Khun, 1970.

nement des systèmes démocratiques où le changement social est institutionnalisé à travers la compétition politique.

L'étude UNESCO-BIE montre qu'il existe des liens significatifs entre, d'une part, la *valorisation du changement social stratégique* et la *volonté d'innovation* et, d'autre part, une prise de conscience des *normes de fonctionnement* du régime démocratique (.11)²⁹.

Bien entendu, la représentation du temps de même que l'ouverture au changement sont des phénomènes très complexes, qui ne sont pas accessibles ou modifiables de manière directe. Cela rend encore plus nécessaire leur identification, afin de pouvoir tenir compte des contextes socioculturels qui peuvent compliquer la démarche vers une modernité civico-politique.

La représentation de l'espace civico-politique

La recherche transculturelle UNESCO-BIE a exploré cette question à travers la notion de *cosmopolitisme*, comme valeur définissant l'étendue de l'espace sociopolitique intelligible pour les individus. Le cosmopolitisme a été apprécié au moyen d'un *indice d'ouverture cosmopolite*, évoluant entre les « pôles » du cosmopolitisme et du « localisme », et qui est construit à partir de treize indicateurs touchant divers aspects de l'espace politique, présentant une cohérence interne élevée ($\alpha = .82$).

Les résultats préliminaires indiquent que la valeur cosmopolite est associée de manière significative à des conceptions de la vie civile et politique qui seraient différentes de celles qui se rattachent à une perspective plus « localiste » de l'environnement social. Les aspects les plus marquants concernent le type d'intégration dans la vie civique et politique : plus affirmée est l'orientation cosmopolite, plus aiguë semble être la prise de conscience des aspects *éthiques* et *normatifs* qui servent de fondement à la vie civico-politique, notamment la prise de conscience des *droits individuels* (.10) et *sociaux* (.12), ainsi qu'une plus grande ouverture envers les *différences culturelles* (.12). En revanche, des orientations vers des problématiques locales tendent à être davantage associées à la prise de conscience d'aspects essentiels du *fonctionnement* du régime politique démocratique, notamment les *normes politiques* (.27) et *techniques* (.28) qui caractérisent le régime. Ces derniers montrent également une meilleure prise de conscience de l'*équité* comme *norme sociale redistributive* (.12) et une représentation de la pratique économique, centrée davantage sur des valeurs de *service* que sur celles de *profit*.

Au-delà des positionnements cosmopolites ou « localistes » qui définiraient des perceptions différentes de l'espace civico-politique, déjà évoquées, il semble que les sujets ayant une orientation cosmopolite sont davantage disposés à s'engager dans la vie civique — par exemple, au sein de mouvements sociaux de défense des *droits des minorités*, de l'*environnement* (.19) — et que ceux qui ont une perspective « localiste » sont plus enclins à un *engagement politique*, notamment comme militants au sein de *partis politiques* (.14).

L'orientation cosmopolite semble aller de pair avec des aspects de la vie civique et politique qui paraissent sans doute importants pour la construction de la citoyenneté, mais on peut imaginer que des orientations trop exclusivement axées sur la morale civique, mésestimant la vie politique, ne sauraient constituer un socle solide, ni d'ailleurs efficace, pour la pratique d'une citoyenneté démocratique assurant la pérennité du régime.

L'identification des valeurs qui, chez les jeunes, conduisent à des perceptions différentes de l'espace civico-politique présente un indéniable intérêt pour comprendre leurs comportements. Des analyses ultérieures conduites dans le cadre de l'étude de l'UNESCO-BIE permettront d'approfondir cette question et de mettre en évidence les facteurs struc-

turaux et éducatifs qui paraissent être davantage associés à l'origine des ces diverses définitions de l'espace civico-politique.

Catégorisation de l'espace social

La théorie de la socialisation anticipatrice (Merton, 1949, chap. VIII) a montré que l'identification subjective d'un individu dans le cadre d'une structure de stratification donnée — plus que sa position objective — est l'un des facteurs les plus marquants de la modélisation des aspirations et des attentes d'une personne. La représentation de son propre positionnement social remplit une fonction fondamentale de repérage de l'espace social : en se classant soi-même, on classe les autres. Bourdieu a préféré utiliser la formulation inverse, mais, en fait, ce qu'il faut retenir ici est que le classement — de soi-même ou des autres —, qui, dans les jeunes années, tend à reproduire les référents familiaux, est un bon prédicteur des orientations, opinions et comportements civico-politiques. La représentation du positionnement individuel dans le cadre d'un système de stratification peut être objectivée à travers des sentiments de proximité envers des groupes sociaux et socioprofessionnels qui se situent de manière différente *par rapport au pouvoir*.

La classification sociale introduit généralement une accentuation des ressemblances au sein des groupes et des différences entre les groupes. Mais les classifications sont faites sur la base de critères multiples, et les individus sont rarement classés de manière uniforme selon tous les critères. Dans la pratique, les classifications s'entrecroisent, de sorte que les mêmes individus appartiennent à des catégories différentes selon certains critères et à une même catégorie selon d'autres. Cela signifie que, sous certaines conditions, le croisement des appartenances catégorielles contribue à annuler les effets différenciateurs (Doise, 1993, p. 78-79).

L'identification des classifications présentes dans les représentations sociales des individus peut ainsi remplir une fonction didactique importante dans la mise en œuvre de stratégies pédagogiques constructivistes ayant pour but la socialisation civique et politique des jeunes. Des analyses constructivistes conventionnelles sur la problématique multiculturelle, inspirées de l'approche piagétienne bien connue (Piaget, 1948, p. 404-411)³⁰, concluent à l'efficacité d'intégrer des élèves (d'origines ethniques ou culturelles différentes) dans des activités communes, suscitant une base organique de coopération. Celle-ci devrait contribuer à réduire les perceptions antagoniques entre les groupes par une meilleure connaissance réciproque et la mise en évidence d'interdépendances fonctionnelles (Guruvadoo, dans Gagliardi, 1995). En fait, une telle approche ne semble pas être nécessairement efficace. La recherche UNESCO-BIE est suggestive à cet égard, en montrant qu'il y a une très forte association négative entre la composition *pluri-ethnique* de la population d'une école et les attitudes de *tolérance civique* qu'affichent les élèves (-.63) ; la caractéristique *pluri-ethnique* apparaît également associée à une *faible participation* des élèves, aux activités scolaires d'ensemble, telles que la participation aux conseils d'élèves à l'élaboration de certains aspects des programmes d'études, à des activités scolaires de bienfaisance ou impliquant l'école et la communauté, et l'interaction avec des acteurs externes, etc. (-.19*). Il semblerait ainsi que des représentations de rivalité ethnique, dont l'existence précède la vie scolaire, agissent comme des obstacles à l'émergence d'attitudes de respect ou de

tolérance chez les élèves, et à la réalisation d'actions communes dans le cadre institutionnel *universaliste* de l'école. En revanche, ces mêmes élèves s'impliquent dans la *vie civique*, en dehors de l'école (.22*) ; il paraît vraisemblable qu'il s'agirait alors d'actions *associatives* menées au sein de leurs propres communautés ethniques.

L'approche pédagogique du « faire ensemble » ne serait en fait efficace que si certaines conditions didactiques sont réunies. La première consiste en un diagnostic approprié des classifications croisées faites par les groupes ethniques ou culturels en présence, afin de pouvoir mettre en évidence les nœuds communs et les points de rupture des représentations par rapport *au pouvoir*. La recherche politologique a bien démontré que les sociétés stables — où il existe une base de tolérance politique et culturelle — sont celles où les *catégorisations des individus par rapport au pouvoir* sont éloignées des divisions sociales fondamentales (économiques, linguistiques, ethniques, religieuses, etc.) (Lipset, 1960, chap. 1). Tant que les solutions éducatives envisagées n'auront pas relevé ce fait fondamental, elles resteront probablement peu efficaces, car il paraît peu vraisemblable que l'on puisse apprendre à tolérer ou à accepter les différences de l'autre, dans le long terme et en dehors d'une coercition dure, si d'elles dépendent notre propre misère et notre propre oppression.

Des analyses récentes tendent à considérer que les sources fondamentales des conflits contemporains sont moins économiques ou politiques que culturelles. Par isomorphisme, on considère que ces conflits doivent être traités à l'aide de remèdes culturels et l'on voit ainsi prospérer partout une pléthore de programmes d'études qui abordent les problèmes par une naïve homologie négative, opposant, par exemple, la valeur de tolérance à la xénophobie ou au racisme, les valeurs de compréhension réciproque aux comportements agressifs ou violents, les orientations charitables à la pauvreté. Si, en général, il ne paraît pas erroné de dire que les conflits ont des origines culturelles (en fait, toute interaction sociale est culturelle), il paraît moins banal, aussi plus discutable, de les apprécier selon leurs apparences. Aucun des conflits majeurs de cette fin de siècle ne semble être indépendant de la lutte de pouvoir, cela malgré les catégorisations sociales (religieuses, ethniques, linguistiques) qui sont souvent invoquées³¹.

Les autres conditions didactiques, de nature méthodologique, supposent que les activités éducatives choisies génèrent des conflits socio-cognitifs chez les élèves, qui ne seront pas régulés (étouffés) trop tôt par des enseignants mus par des approches intuitives valorisant l'entente relationnelle³². L'approche constructiviste peut ainsi compléter efficacement des stratégies pédagogiques conventionnelles leur permettant de contribuer, avec davantage de plausibilité, à la réalisation des buts escomptés.

Un autre domaine capital dans les interactions sociales où la connaissance des classifications peut conduire à imaginer des stratégies pédagogiques plus efficaces pour la socialisation civique et politique des jeunes est celui de l'*attribution des responsabilités individuelles*. Nombre de recherches, depuis les travaux de Heider (1958) sur l'attribution, ont montré l'existence d'une norme sociale dite « d'internalité » dans l'attribution de responsabilités (Dubois, 1987).

En des termes très simplifiés, cela signifie que les comportements désirables des membres d'un groupe (par exemple, le respect des lois, la politesse, etc.) sont attribués à des causes *endogènes* (motivationnelles) et les comportements indésirables (par exemple, des

comportements délictueux, racistes, belliqueux, etc.) à des causes *exogènes* au groupe, à des facteurs sur lesquels les individus n'ont pas de prise. De manière générale, la norme d'internalité porte les individus à attribuer les comportements désirables à des causes endogènes quand l'acteur est un membre de leur groupe d'appartenance (*in-group*) et à des causes *exogènes* quand l'acteur impliqué appartient à un autre groupe (*hors-groupe*) ; les comportements *indésirables* renversent le sens des attributions (Taylor et Jaggi, 1974). En outre, indépendamment de toute logique matérielle, les représentations sociales régulant les attributions tendent à valoriser davantage les explications endogènes — qui mettent mieux en évidence la « bonne nature » des individus³³. Pour conclure, en attribuant la « bonne conduite » des membres du groupe d'appartenance à leur « bonne volonté », et la bonne conduite des membres du hors-groupe à, disons, la « chance », la norme d'internalité implique une *minus-classification* des valeurs des autres groupes, engendrant des sentiments qui peuvent aller de la fierté d'appartenance (par exemple, la fierté nationale) jusqu'au racisme. De manière générale, les catégories considérées comme inférieures ne seraient pas reconnues capables de *s'autogérer*, ou de pouvoir gérer leur *propre destinée*. On sait bien que ce type d'argument a été — est encore — fréquemment invoqué pour justifier les plus odieuses formes de mépris social ou de xénophobie. Une étude conduite par Doise (1996) paraît confirmer le fonctionnement de la norme d'internalité dans la perception des droits de l'homme. Les violations de ces droits tendent à être diminuées — traitées comme de simples « faits divers » — lorsqu'elles sont le fait du groupe d'appartenance (par exemple, son propre pays) et à être exagérées dans les autres cas. La perception des droits de l'homme serait ainsi *ethnocentrique*.

Si le processus d'attribution des responsabilités était invariable par rapport au *locus*, c'est-à-dire si les effets positifs du comportement étaient invariablement attribués au groupe d'appartenance, tout changement induit dans le processus d'attribution ne pourrait résulter que d'un changement de l'ensemble du système de classifications qui différencient les groupes sociaux. Dans ce cas, il y aurait peu d'intérêt à s'étendre ici dans un but didactique car de tels changements ne sont pas à la portée de l'école. Mais, en fait, la démarche attributive paraît très sensible aux positions (classifications) de pouvoir relatif entre des catégories au sein d'une société³⁴. Dans cette optique, la norme d'internalité paraît répondre à la régularité suivante : « Plus les positions de pouvoir entre deux catégories paraissent distantes entre deux groupes, plus il y a tendance dans le groupe dominant à attribuer la réussite chez les catégories dominées à des causes externes »³⁵. Cette hypothèse montre une voie par laquelle on peut accroître l'efficacité des interventions éducatives constructivistes par rapport aux perceptions du pouvoir.

La recherche UNESCO-BIE montre que la classification de soi « du côté du pouvoir »³⁶ apparaît systématiquement (dans toutes les sociétés étudiées) associée à des sentiments plus importants de sa propre *efficacité politique* (ou de sa propre signification comme citoyen) (.20), d'une *autonomie politique* plus affirmée (.10) — celle qui constitue le meilleur garant face aux tentations autocratiques du pouvoir — et, enfin, à des *engagements civiques* fréquents (.11).

Le diagnostic des représentations sociales liées aux classifications par rapport au pouvoir et au prestige effectuées par les groupes nationaux, culturels, ethniques ou politiques, notamment dans les sociétés multiculturelles, peut aider à concevoir des stratégies péda-

gogiques contribuant à réduire de manière spécifique la portée des classifications dissymétriques dans le cadre scolaire. Une éducation tendant à la formation du caractère civico-politique des jeunes devrait prêter une attention particulière aux représentations de classification afin de développer les renforcements nécessaires au projet social souhaité.

ANCRAGES LIÉS AUX INTERACTIONS SOCIALES³⁷

La relation fonctionnelle à l'environnement : le complexe du rationalisme

On a vu plus haut l'importance des orientations attributives déterminant des catégories sociales telles que groupe d'appartenance (*in-group*), hors-groupe (*out-group*), riche, pauvre, puissant, faible, etc., dans la construction du paysage social d'un individu ou d'un groupe. Conjointement aux orientations attributives, les individus définissent leur relation à l'environnement social et physique selon la possibilité d'utiliser celui-ci à des fins diverses ; il s'agit là d'une *orientation instrumentale*³⁸. L'une des formes les plus élaborées que peut assumer cette orientation est celle de « pensée rationnelle » qui sert de fondement à la pensée scientifique et technique, ainsi qu'aux idéologies téléologiques du développement économique et politique qui font l'objet de la modernité.

Ce qui nous intéresse en particulier ici est le fait que le positionnement normatif *rationaliste* préfigure des modalités spécifiques de décodage des signaux de l'interaction et plus spécifiquement des représentations sociales qui correspondent assez bien à l'*ethos* culturel des formes d'organisation politique dites « ouvertes », dont le régime démocratique est le meilleur exemple. Il n'est pas nécessaire de souscrire à l'approche évolutionniste de Habermas (1979) pour considérer que la pensée rationnelle semble être la seule à permettre d'arriver à des conclusions universalisantes, fondées sur des argumentations accessibles au raisonnement. Une pensée, organisant l'activité sociale autour des codes et des principes sacralisés qui ne sont pas susceptibles d'être pénétrés, voire mis en question, par le raisonnement, ne peut reproduire que des perceptions particularistes ou « culturocentriques » du monde.

Pourtant, on ne voudrait pas créer ici la fausse impression que la pratique politique en démocratie pourrait être assimilée à une démarche scientifique, où l'argumentation serait rigoureusement établie et ouverte à l'évaluation de tous. Mais, il est aussi vrai que les consensus démocratiques ne sont pas établis sur des principes sacrés ou sur le simple pouvoir. Même les décisions politiques majoritaires tendent, de manière générale, à être argumentées rationnellement, en mettant en évidence leur potentiel instrumental pour résoudre tel ou tel problème. Et cela constitue non pas un simple subterfuge qui chercherait à légitimer ceux qui détiennent le pouvoir, mais une condition du contrôle social. Le soutien idéologique de la démocratie — comme étant une conception de l'organisation politique pour laquelle il vaut la peine de se sacrifier — constitue un aspect important de sa pérennité, mais il n'est pas le seul. Il serait, en effet, difficile d'obtenir une ample adhésion civique autour de mesures qui souvent impliquent des sacrifices si elles ne paraissaient aux individus, à un certain degré, *convaincantes* (Boudon, 1995b) ; cela, en particulier, là où les sociétés apparaissent culturellement (éthiquement, religieusement, linguistiquement) fracturées.

Ces considérations revêtent une importance particulière dans la perspective d'une

pédagogie constructiviste de la citoyenneté, car la rationalité est tout aussi nécessaire pour développer l'argumentation politique que pour la comprendre, à commencer par l'argumentaire de la démocratie elle-même.

Nous verrons, sur la base des résultats de la recherche UNESCO-BIE déjà citée, comment l'orientation rationaliste est associée au complexe de la vie civique et politique dans les régimes démocratiques. Les *orientations rationalistes*³⁹ sont dominantes parmi les acteurs scolaires, bien que, comme on peut s'y attendre, elles soient plus marquées chez les enseignants (73 %), qui ont fait l'objet d'une formation instrumentale plus poussée que celle dont ont bénéficié les élèves (64 %). Ces positions coïncident chez ces derniers avec une conscience plus claire des *normes de fonctionnement politique* du régime démocratique (.12), ainsi qu'avec une prise de conscience plus précise des *droits de l'homme* (.16), dans leurs diverses dimensions, *individuelles* (.11), *politiques* (.12) et *sociales* (.14). Des aspects intentionnels favorables à la vie démocratique pluraliste apparaissent également associés aux orientations rationalistes, notamment des attitudes favorables à une *participation politique ouverte* à tous (.13) et une ouverture à la *diversité culturelle* (.10). On observe enfin un lien avec des orientations sous-jacentes à *l'esprit d'entreprise* — dont l'ouverture au changement technique et à la prospection de situations nouvelles (.09). Chez les enseignants, les concomitants civico-politiques de la rationalité sont encore plus marqués que chez les élèves. Parmi les aspects les plus saillants, on peut citer un sentiment de *solidarité transnationale* (.19), et la prise de conscience des *aspects fonctionnels* (.14) et *normatifs* (droits de l'homme) de la démocratie politique (.17). Enfin, en ce qui concerne la fonction d'enseignant, les rationalistes la perçoivent davantage comme une *activité professionnelle* (.16), par opposition à un *fonctionnariat*.

La relation aux autres : le complexe de la solidarité sociale

Diverses idéologies sociopolitiques, allant du marxisme à l'approche rawlsienne de la justice, supposent que l'État, outre son rôle d'assurer l'*égalité devant la loi* à tous les citoyens, devrait également assurer à tous une *égalité des chances*. L'État devrait donc non seulement être le garant d'une démocratie juridique, mais institutionnaliser la solidarité sociale à travers une redistribution de la richesse collective. S'il est vrai que, dans la plupart des sociétés démocratiques, la solidarité sociale est essentiellement un problème public, les États ne se réclament pas tous d'une telle responsabilité ou préfèrent, comme c'est actuellement la tendance, transférer leurs fonctions traditionnelles de régulation économique à la société civile. Dans ce contexte, la solidarité devient un problème non plus seulement gouvernemental, mais aussi civique, et il paraît nécessaire alors d'imaginer un *ethos* civique qui permette d'intégrer de nouvelles normes d'autorégulation favorisant des interactions équitables et solidaires dans la pratique économique et politique.

L'étude UNESCO-BIE a approché la valeur de *solidarité sociale* au moyen d'un index appréciant les réactions devant diverses situations de détresse sociale concernant l'accès à l'éducation, à la santé et au travail⁴⁰. Chez les élèves, cette valeur évolue en même temps qu'un sentiment d'*efficacité politique* (de pouvoir influencer les événements politiques) (.21), ce qui, du point de vue de l'acteur, semblerait assez cohérent, car les individus chercheraient à rendre aussi efficace que possible leur élan de solidarité. La solidarité sociale

s'étend aussi à un sentiment de *solidarité cosmopolite* avec les situations de détresse dans d'autres pays (.18), ainsi qu'avec une attitude vers la *tolérance civique* (.17) et *culturelle* (.12), et une disposition à *s'engager activement* dans la vie civique (.12) et scolaire (.13). Plus forte est l'expression de la solidarité sociale chez les élèves, plus nette est leur prise de conscience des conditions de *fonctionnement politique et technique du régime démocratique* (.26), ainsi que des *droits humains* (.24). La solidarité ne se manifeste pas seulement dans le domaine civico-politique, mais encore apparaît associée à une meilleure perception des *finalités sociales* de la vie économique : le commerce comme une fonction de *service public* (.22) et la *protection des ressources* humaines et naturelles, nécessaires au développement durable (.13). Enfin, il est intéressant de noter que les niveaux plus élevés d'expression de la solidarité apparaissent associés à une préférence pour l'interaction, dans le domaine civique, avec des *groupes de même âge* (.13). Le contexte pour les enseignants est sensiblement le même, bien que, en général, l'association entre les éléments qui nous intéressent soit encore plus marquée.

Le diagnostic des représentations sociales régulant cet aspect des interactions sociales paraît jouer une fonction importante dans la définition du caractère civico-politique des jeunes et devrait donc faire l'objet d'une particulière attention lors de la mise au point de stratégies éducatives destinées à la formation de la citoyenneté.

La relation à la situation : le complexe du matérialisme-postmatérialisme

Les travaux d'Inglehart ont montré que certains traits culturels — par exemple, la religiosité et les familles nombreuses ou le rationalisme et la laïcité, parmi plusieurs autres — tendaient à évoluer ensemble (Inglehart, 1990a ; 1995). Il a également mis en évidence que le critère fondamental d'agglutination et de différenciation des traits culturels était une représentation complexe de la réalité qu'il a baptisée, dans ses manifestations polaires, de *matérialisme-postmatérialisme*. Dans l'approche d'Inglehart, les termes de cette représentation reflètent « le sommet de l'iceberg » d'une transition culturelle entre le paradigme du décryptage moderniste de la réalité — en gros, celui fondé sur une logique instrumentale et volontariste — et un paradigme naissant, notamment dans les sociétés industrielles évoluées, le *postmodernisme*, tournant autour de valeurs expressives et donnant naissance à une nouvelle forme de « raisonnement sensible » (Maffesoli, 1996) qui réponde à une société où les liens économiques, culturels, politiques et professionnels — ceux de la solidarité organique durkheimienne — ne fonctionneraient plus comme un facteur d'unité durable.

Il n'est pas nécessaire à notre propos actuel de discuter ici du sens évolutionniste que l'on prête — à tort selon nous — à ces conceptions ; il suffira de tenir compte du fait que l'orientation du matérialisme-postmatérialisme est un très bon prédicteur d'une série de traits culturels, et que ceux qui se situent autour de l'un ou l'autre extrême se conduisent dans leurs interactions économiques, civiques et politiques de manière différente.

Les ancrages culturels des orientations matérialistes vers la réalité sociale se retrouvent autour des valeurs de *sécurité* économique et physique. Diverses études démontrent que de telles valeurs tendent à être associées à des situations de pénurie, de déclin économique ou d'instabilité (Inglehart dans Jennings *et al.*, 1990b) qui en général caractérisent

les sociétés insuffisamment développées. D'autre part, les ancrages axiologiques du postmatérialisme exaltent la sociabilité, le sens de la communauté ou la qualité de l'environnement. Les orientations postmatérialistes surgiraient dans des situations caractérisées par de longues périodes de prospérité, comme celles que l'on connaît depuis la seconde guerre mondiale dans les pays industrialisés.

Il ne faut pourtant pas établir un lien direct et mécanique entre niveau économique et développement de valeurs matérialistes ou postmatérialistes. Ce qui est en jeu, ce n'est pas tant la situation objective que la perception de la situation par les individus, et celle-ci est affectée par les expériences de socialisation de chacun. Mais, d'un autre côté, en dépit de ce particularisme, on peut prévoir — pour des raisons de cohérence fonctionnelle — que, en moyenne, les perceptions de la situation soient en accord avec la réalité objective, et donc que, en moyenne, les orientations dominantes dans une société donnée, qu'elles soient matérialistes ou postmatérialistes, correspondent à la dynamique de développement qui lui est caractéristique⁴¹.

Des études, conduites notamment dans les pays occidentaux, ont mis en évidence un inflexionnement culturel, entre les générations, en faveur des valeurs postmatérialistes, ainsi qu'une participation politique plus active et plus informée chez les individus partageant ces valeurs (Inglehart, 1981 ; Baker *et al.*, 1981). Cela constitue, bien évidemment, une question fondamentale pour une pédagogie constructiviste.

L'étude de l'UNESCO-BIE a permis de confirmer ces conclusions dans l'échantillon d'élèves et d'enseignants étudiés, et d'apporter quelques éléments nouveaux importants. Tout d'abord, il convient de noter que l'orientation postmatérialiste est majoritaire en milieu scolaire. La proportion d'élèves qui affichent cette orientation (53 %) est significativement plus importante que celle trouvée chez les enseignants (47 %) ; ces deux groupes montrent pourtant des orientations postmatérialistes beaucoup plus importantes que celles des parents d'élèves (29 %). Ce fait, déjà soulevé dans d'autres études (Inglehart, dans Jennings *et al.*, 1990b, p. 71), reflète pour partie le caractère particulier des acteurs engagés dans l'enseignement secondaire (élèves et enseignants), au sens qu'ils représentent une tranche relativement aisée et économiquement stable de la population globale. La différence entre élèves et enseignants, faute de données diachroniques, peut être, de prime abord, imputée aux conditions normales du parcours de la vie, les jeunes, de surcroît les élèves, étant moins directement concernés par les questions de sécurité matérielle ou physique que leurs aînés enseignants.

Les élèves affichant les orientations postmatérialistes les plus marquées sont aussi ceux qui adoptent les attitudes les plus tolérantes devant les *différences culturelles* (.10) et qui semblent être les plus informés des *droits de l'homme*, notamment des droits économiques (.11) ; ils sont également ceux qui font le moins de *confiance aux autorités* (-.15)⁴². Puisque la formation du caractère civico-politique des jeunes est, du moins en partie, le résultat d'une confrontation des représentations des apprenants et des enseignants dans l'interaction pédagogique, il paraît également important d'identifier les orientations civico-politiques qui, chez ces derniers, coexistent avec leurs positions postmatérialistes. Chez les enseignants, cette orientation est associée à une attitude de *tolérance civique* (.13*), d'*engagement politique* (.15*), et à une nette prise de conscience des *normes de fonctionnement politique* des régimes démocratiques (.14*), dont, en particulier, le besoin de *contrôler le*

gouvernement (.22) et, même, l'utilisation de divers *moyens légaux de protestation* (.18).

Les représentations sociales se tissent lentement pendant l'adolescence et les premières années de la vie adulte (Jennings et Niemi, 1981, p. 48-76) et, bien que leur changement soit toujours possible par la suite, ce ne sera plus avec la même souplesse. Il paraît donc important, dans une perspective pédagogique, d'identifier les processus éducatifs qui paraissent le mieux contribuer à l'essor de valeurs postmatérialistes chez les apprenants. La construction d'une orientation matérialiste ou postmatérialiste n'est pourtant pas l'œuvre d'un projet intentionnel, mais du vécu social. On ne sera pas trop surpris alors que les contenus des programmes d'études à connotation civique ne semblent pas associés à l'émergence de telle ou telle orientation. En revanche, certains aspects des processus éducatifs, concernant aussi bien les méthodes d'enseignement que la structure des relations à l'intérieur de l'école, qui favorisent ou renforcent des *interactions sociales élargies*, coexistent de manière systématique avec les orientations postmatérialistes : tels l'emploi de *méthodes d'enseignement actifs* (.35*) ou l'ouverture des enseignants à une *participation des élèves* dans l'ensemble des activités de la vie éducative (.12*).

La relation au pouvoir : le complexe de l'autonomie politique

Toutes les sociétés définissent les relations entre les individus et la société civile, d'une part, et le pouvoir politique, de l'autre. La nature de ces relations détermine celle du régime politique, qui peut être plus au moins ouvert ou autoritaire. Le régime démocratique est caractérisé par un ensemble de normes de fonctionnement qui lui sont spécifiques et qui définissent la nature des relations entre les citoyens et le pouvoir. La participation universelle des acteurs individuels et collectifs, la compétition politique périodique, la régulation politique, judiciaire et civique de l'exercice du pouvoir, le règlement non violent du conflit politique sont autant d'impératifs de fonctionnement des systèmes démocratiques, indépendamment des formes institutionnelles et techniques qu'ils peuvent assumer dans telle ou telle société. Certaines valeurs sont également associées à ces normes, et font part des représentations sociales du régime, dont, par exemple, celles qui favorisent les solutions transactionnelles ou l'*autonomie* par rapport au pouvoir.

Piaget (1948) et Kolberg (1972) considèrent l'autonomie psychologique individuelle comme une finalité nécessaire du développement psycho-génétique de l'individu. Sommairement, ils estiment qu'il ne serait possible pour un individu d'évoluer d'une disposition égocentrique à l'origine vers une ouverture et un engagement social, qu'en acquérant une autonomie par rapport à l'autorité extérieure, représentée, dans ce cas, par les figures qui contrôlent le pouvoir dans le paysage perceptuel de l'enfant, tels les parents et les enseignants. La signification de l'autonomie politique est essentiellement la même, bien qu'ici, il ne fasse pas de doute que les notions d'*hétéronomie* ou d'*autonomie* ne sont inscrits dans aucune sorte de dynamique génétique.

La maîtrise de soi-même ou d'un autre, ou le contrôle d'une entité politique exigent une distanciation psychologique, normative ou institutionnelle par rapport à l'objet de cette maîtrise, de ce contrôle. En démocratie, le contrôle politique s'exerce par une série de normes positives et d'institutions (élections, débats parlementaires, actions de justice, rapports périodiques) qui régulent l'exercice du pouvoir. Mais, comme on peut le voir

dans l'histoire sociale et politique de tous les jours, l'existence d'une autonomie institutionnelle n'est pas en soi suffisante pour garantir un contrôle effectif du pouvoir. Le contrôle politique formel, *a fortiori* un contrôle civique moins bien établi, n'aura pas la même efficacité si la population — les « usagers sociaux » des institutions — n'a pas d'orientations autonomes par rapport au pouvoir ; en fait, une orientation de dépendance devant le pouvoir politique — on l'a vu clairement en ce siècle — peut annuler l'effet de chartes constitutionnelles formellement parfaites.

L'enquête UNESCO-BIE a tenté de détecter l'*orientation autonomiste* (ou la valeur d'autonomie politique) moyennant une échelle de type Guttman (coefficient de « scalability » = .75), concernant divers types de moyens politiques et civiques, dont les individus étaient prêts à faire usage pour contrôler le pouvoir (l'échelle tient compte du vote, des manifestations, de l'emploi de la presse, de la grève, etc.). La valeur d'autonomie politique, il fallait s'y attendre, *est majoritaire* dans le milieu très sélectif de l'école secondaire, tant chez les enseignants (69 %) que chez les élèves (55 %). Il est intéressant de noter pourtant que chez les parents d'élèves, plus proches du reste de la population, ceux qui ont une orientation autonomiste sont légèrement minoritaires (49 %). Le particularisme du contexte et de la tendance scolaire, dans ce cas, présente un intérêt indéniable car, dans une majorité des pays encore, la classe politique ou la fonction publique est recrutée dans les rangs de l'enseignement secondaire.

Dans la perspective constructiviste qui nous intéresse, il est important de relever les variations dans les représentations sociales de la vie civique et politique qui apparaissent associées à l'orientation autonomiste, et dont la connaissance permettrait de les prédire. Chez les élèves, la valeur d'autonomie par rapport au pouvoir est associée à une plus nette prise de conscience des *normes de fonctionnement politique* du régime démocratique (.16), et des *droits politiques* (.13). Dans le contexte des valeurs et des attitudes civico-politiques, l'orientation autonomiste évolue de concert avec une ouverture *sociopolitique cosmopolite* (.10), une perception de l'*équité* comme *norme de redistribution sociale* (.9), et une plus grande ouverture devant les *différences culturelles* (.13).

L'orientation autonomiste chez les enseignants est clairement associée au sentiment d'*efficacité politique* (.16*) et, comme pour les élèves, à la prise de conscience des *normes politiques de fonctionnement* du régime démocratique (.14) et à une *ouverture politique cosmopolite* (.10). L'orientation autonomiste se présente également chez les enseignants de manière concordante avec une *orientation postmatérialiste* (.18), qui coïncide, à son tour, avec des niveaux élevés d'*engagement politique* (participation dans des partis ou des mouvements politiques) (.12*).

Parmi les facteurs qui interviennent chez les élèves dans le développement de la valeur d'autonomie, il convient de mentionner l'existence d'un *climat scolaire* favorisant des relations d'équité entre les divers acteurs (.09), mais surtout un *engagement politique* plus marqué chez les parents (.17). Tant pour les élèves (.09) que pour les enseignants (.12*), une *exposition* plus intense aux programmes civico-politiques véhiculés par les médias est associée à des niveaux d'autonomie plus élevés. Il est à noter également que l'autonomie des élèves par rapport au pouvoir politique est clairement associée à une interaction préférentielle en matières civico-politiques avec des personnes de la *même génération*, leurs pairs (.16), au lieu des parents ou des enseignants. Cela tendrait à étayer la thèse que

l'autonomie en tant que valeur s'exprime de manière cohérente dans une large gamme de situations impliquant des relations dissymétriques.

Perspectives proches

Comme on vient de le voir, l'étude des principes cardinaux et des ancrages interactionnels associés aux représentations sociales semble apporter une contribution utile au développement d'une didactique constructiviste de l'éducation à la citoyenneté. Dans cette optique, il est à noter qu'une stratégie rationalisée d'éducation à la citoyenneté, abordant un large éventail de thèmes relatifs aux représentations, aux valeurs, aux attitudes et aux comportements qui sont au centre de la construction du caractère du citoyen, peut être mise en œuvre sans besoin de multiplier des messages indifférenciés (probablement redondants), en se concentrant sur les quelques éléments centraux ci-dessus, ce qui permettrait de gagner en cohérence et en profondeur.

Dans une perspective plus large, il paraît utile d'apprécier à quel point les aspects évoqués peuvent jouer une fonction significative dans une didactique des sciences. Divers traits ou complexes culturels qui agissent comme des principes organisateurs généraux, dont, notamment, la perception sociale du temps et de l'espace, ainsi que les complexes de la rationalité et du matérialisme-postmatérialisme, semblent avoir une influence sur des processus de connaissance très divers. Leur étude transposée devrait permettre de jeter des bases en vue d'une didactique constructiviste générale de la connaissance représentationnelle.

De manière plus spécifique, il y a trois tâches qui demandent un développement plus poussé. La première consiste à développer et à formaliser le modèle didactique constructiviste élargi qui découle de l'intégration de la notion de représentation sociale, dont nous n'avons fait ici qu'esquisser les principaux problèmes. La seconde consiste à mettre à l'épreuve les fonctions différenciatrices et prédictives des ancrages socioculturels proposés dans des domaines de la réalité autres que la vie civique et politique. Ces objectifs réclameront une collaboration interdisciplinaire entre la psychologie sociale, la sociologie, la didactique et les autres disciplines qui s'occupent de la connaissance et de l'apprentissage. Il s'agit notamment de coordonner des recherches entre divers laboratoires, ce qui n'est pas une démarche très aisée⁴³.

La troisième tâche consiste à développer une vraie pédagogie d'approche constructiviste, c'est-à-dire à intégrer la didactique constructiviste dans une démarche pédagogique englobant de manière cohérente les divers aspects de la pratique éducative : le développement de programmes d'études qui font une place à l'analyse des représentations, la formation des enseignants aux méthodes didactiques permettant l'utilisation appropriée des représentations sociales, mais, surtout, la formation des chercheurs du domaine éducatif à l'élaboration de la matière première de la démarche constructiviste, notamment les outils de diagnostic, d'analyse et d'interprétation des *profils de représentations individuels et des cartes de représentations sociales*⁴⁴. La démarche constructiviste ne consiste pas seulement à utiliser telle ou telle représentation sommairement identifiée pour motiver une classe, mais comme base d'une compréhension des tendances profondes qui modulent chez les apprenants leurs démarches cognitives et leurs interactions sociales. Bien évidemment, ce n'est pas une activité pouvant être réalisée de manière approximative (voir le tableau 5). Cela est vrai pour la conception méthodologique des instruments de dia-

TABLEAU 5. La pratique du constructivisme en pédagogie

Caractéristiques	Pratique prévalante	Pratique émergente
Objectif didactique	<ul style="list-style-type: none"> Diagnostic des images spontanées chez des élèves associées à des concepts ou à des thèmes choisis dans le cadre des processus d'enseignement/apprentissage. 	<ul style="list-style-type: none"> Identification des profils individuels et de la cartographie des structures collectives de signification que balisent l'apprentissage et le comportement dans un domaine donné de la vie sociale.
Objectif pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> Motivation de la classe par l'obtention d'images des élèves relatives à des concepts spécifiques ; utilisation des images comme instruments pour identifier des distorsions et des lacunes de l'apprentissage. 	<ul style="list-style-type: none"> Accroître la pertinence et l'efficacité de l'acte éducatif afin de favoriser chez l'apprenant l'essor d'une personnalité autonome. Motivation de la classe et orientation des processus d'enseignement/apprentissage.
Préconditions instrumentales	<ul style="list-style-type: none"> Connaissance de base des techniques d'identification d'images mentales. 	<ul style="list-style-type: none"> Disponibilité de ressources humaines avec des compétences substantielles et méthodologiques de l'analyse des représentations sociales et du domaine étudié.
Valeur de l'interprétation	<ul style="list-style-type: none"> Interprétation empirique et circonstancielle des contenus mentaux, sur la base d'entretiens cliniques ou d'enquêtes sur de petits groupes, sans validation formelle de l'information ni contrôle du risque d'erreur des conclusions. Perspective « localiste » au niveau institutionnel et géographique. 	<ul style="list-style-type: none"> Interprétation orientée par la théorie des représentations, ayant recours aux méthodes scientifiques de recherche. Perspective orientée vers la production de connaissances universalisantes ; études comparées et transculturelles fréquentes.
Transférabilité	<ul style="list-style-type: none"> Méthodologie précaire, facilement transférable. 	<ul style="list-style-type: none"> Méthodologie scientifique impliquant l'emploi de démarches régulières, reproductibles et ouvertes à l'évaluation de tous ; plus difficile à mettre en place.
Adaptabilité	<ul style="list-style-type: none"> Adaptable à tout contexte sociopolitique. 	<ul style="list-style-type: none"> Ne peut prospérer pleinement en dehors d'une communication rationnelle et ouverte.

gnostic mais encore davantage pour l'analyse des résultats. Comme le dit clairement Gardner (cité dans Doise, 1993, p. 14) par rapport à la catégorisation sociale, qui s'applique aussi bien aux représentations sociales, « il est impossible d'étudier les classifications sociales sans disposer d'une théorie de la catégorisation, sans une connaissance approfondie du domaine qui est catégorisé, ni même sans une compréhension des problèmes philosophiques que pose la construction d'une catégorie ». Il y a dans cette perspective une formation indispensable à offrir aux enseignants, non pas pour les substituer à des chercheurs, qu'ils ne deviendront pas, mais pour leur apprendre à interagir avec la communauté scientifique et à utiliser les ressources considérables que la science met à disposition.

Fonctions d'une pédagogie constructiviste socio-génétique

J'aimerais conclure cet article en mettant en exergue certaines fonctions latentes (non immédiatement apparentes) de l'approche pédagogique constructiviste, car il n'est pas impossible qu'il ne convienne pas à tous les contextes sociopolitiques.

Tout d'abord, l'approche constructiviste apporte un *nouveau rôle à l'enseignant*. En lui permettant d'accéder à une connaissance des « profils » de représentations sociales des élèves, elle l'aide à mieux remplir une fonction de *facilitateur* dans l'essor des aptitudes et des sensibilités individuelles. L'enseignant est en mesure d'atténuer les pressions unificatrices du système éducatif qui, en raison de son idéologie régulatrice, ne considère pas vraiment les processus d'individuation. D'autre part, puisque le fondement scientifique de la pratique pédagogique constructiviste exige un *ethos* et un cadre normatif bien différents de ceux qui servent de fondement aux logiques politique et administrative, il renforce une conception *professionnelle* du rôle de l'enseignant. Dans un contexte constructiviste, cela signifie que l'enseignant abandonne son rôle traditionnel d'agent de transmission des savoirs et des valeurs liées à la reproduction sociale pour devenir un facilitateur de la construction de personnes autonomes.

Le constructivisme offre également des *possibilités à l'apprenant*. La connaissance de ses propres choix, de ses attentes profondes — le profil de ses conceptions — lui permettent de mieux se situer dans le monde social, et en particulier de se repérer par rapport à ses pairs. À l'égal des appréciations des performances instrumentales, qui dans certaines conditions remplissent une fonction régulatrice des interactions (Doise, 1993, p. 148-151), la comparaison des profils des représentations individuels peut conduire — à partir d'un certain âge — à des *restructurations axiologiques* indépendantes d'une autorité extérieure. En général, ces pratiques devraient contribuer à renforcer l'émergence de consensus en application de l'hypothèse normative (Moscovici, 1994, p. 99). L'approche pédagogique constructiviste paraît ainsi receler une série d'occasions de socialisation anticipatrice cohérentes avec les exigences d'une vie citoyenne participative.

Les fonctions virtuelles de l'approche constructiviste ne se limitent pas aux relations interpersonnelles d'enseignement-apprentissage. Elles relèvent également du *niveau systémique*. Si la connaissance des *profils des représentations individuelles* constitue la matière première d'une pratique pédagogique constructiviste renouvelée, le « *mapping* » *représentationnel*, le tissage des profils individuels et de leurs ancrages dans les systèmes des

valeurs et les institutions sociales, constitue des repères essentiels pour la formulation de politiques éducatives, et notamment pour la planification de stratégies de transition vers les objectifs sociaux souhaités.

Enfin, du *point de vue global*, l'approche constructiviste offre une base d'évidence empirique permettant d'identifier des *communautés-de-sens* transculturelles et transnationales, pouvant conduire à la construction de liens communicatifs et fonctionnels entre des sociétés, qui ne sont pas fondées seulement sur la concertation des volontés politiques gouvernementales, mais sur le partage concret des significations civiques et politiques.

Le constructivisme paraît ainsi baliser l'ensemble du « que-faire » éducatif de plusieurs façons : en favorisant des démarches pédagogiques plus efficaces et plus respectueuses des conceptions des apprenants ; en déclenchant des mécanismes d'autorégulation sociale chez les individus ; en permettant de raisonner et de rationaliser les politiques éducatives ; enfin, en favorisant la mise en évidence de *communautés-de-sens* entre les sociétés.

Approche oscillant entre l'intérêt individuel et l'intérêt général, entre une vision nationale et une perspective globale, le constructivisme pédagogique renouvelé — de par sa propre logique interne — n'apparaît plus comme un instrument de reproduction sociale, d'endoctrinement et de régulation idéologique (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Bernstein, 1975), mais comme un moyen qui paraît avoir le potentiel de réveiller l'œuvre émancipatrice de l'éducation, et de la réinscrire dans le cadre éthique de la modernité.

Notes

1. D. P. Ausubel, 1968 ; N. Chomsky, 1975 ; R. M. Gagné, 1965 ; J. Piaget, 1948, 1967, 1976.
2. En fait, pour Weber (1949), la connaissance scientifique des phénomènes sociaux ne doit pas être limitée à la compréhension de sa signification subjective, mais implique la possibilité — et la nécessité — d'une explication positive ; complétant cette optique, Habermas (1987) considère que la communication rationnelle va au-delà du déterminisme historique, permettant à la connaissance scientifique de surmonter le relativisme historique.
3. Cela indique déjà le sens de la démarche constructiviste en pédagogie. Elle consiste à identifier non seulement les conceptions de l'apprenant, mais également celles de l'enseignant. Du point de vue constructiviste, l'acte pédagogique est non pas un simple transfert de savoirs ou de valeurs, mais une confrontation des représentations entre les acteurs du processus éducatif.
4. Au sens que Habermas (1987) donne à celle-ci : la recherche d'un « consensus rationnel » fondé sur des argumentations qui admettent la considération de toutes les preuves logiques pertinentes, et cela dans des conditions telles que preuves et arguments peuvent être évalués par tous les participants.
5. Un recensement bibliographique réalisé par Denise Jodelet (1989) comptait des références de plus de cent cinquante livres et plus de trois cents articles sur le sujet. Moins de sept ans plus tard, J. C. Abric, directeur du Laboratoire de psychologie sociale de l'Université d'Aix-en-Provence, avait compilé plus de deux mille quatre cents publications sur le sujet (troisième Conférence sur les représentations sociales, Aix-en-Provence, 1996).
6. Moscovici estime qu'un aspect capital de l'étude des représentations sociales concerne l'identification de son « objectivation » symbolique. Si cela peut utilement permettre la catégorisation d'individus ou de groupes partageant les mêmes images, cela peut aussi désorienter, du

- fait que — comme on le montrera plus loin à propos du concept d'ancrage social — l'identification d'une objectivation symbolique n'apporte pas beaucoup d'information sur la signification de la représentation. Bien que cela exige une démarche plus complexe, la définition du *champs de représentation* permet de qualifier la nature de l'information utilisée par un groupe donné, ainsi que la structure interne de la représentation, c'est-à-dire sa signification réelle.
7. La description de la structure des représentations sociales suit les vues structurelles sur la question de l'école d'Aix-en-Provence.
 8. Un symptôme de l'absence d'interaction est la rareté des références croisées dans les principales publications des tenants de la pédagogie constructiviste et de la psychologie des représentations. J'en ai révisé plus d'une cinquantaine et n'ai réussi à repérer qu'une seule citation de l'œuvre d'un pédagogue dans une publication de psychologie socio-constructiviste et *vice versa*.
 9. Celles-ci comprennent l'étude des représentations des *groupes* ou des *catégories sociales*, tels que les paysans, les infirmières, les salariés, les handicapés, les enseignants, les psychologues, les catégories sociales dominées, les enfants, les femmes ; l'étude des *représentations d'institutions sociales*, telles que le travail, l'entreprise, la science, la justice, le divorce, le service social, l'école primaire, les droits de l'homme, le commerce ; l'étude des représentations de *situations sociales*, telles que le risque, l'ingénierie génétique, l'informatique, la radioactivité, le sida, la culture, les chefs d'entreprise, l'intelligence, le temps, les circuits électriques, la violence, les maladies mentales, la reproduction, la digestion, etc.
 10. Au sens donné à ce terme par H. Zetterberg (1965).
 11. Une théorie travaillant avec des concepts i) suffisamment spécifiques pour qu'ils puissent être vérifiés, ii) mais à la fois suffisamment généraux pour rendre compte d'un aspect significatif de la réalité sociale, iii) incluant des concepts logiquement liés entre eux, de façon à permettre des prédictions qui transcendent les simples extrapolations, iv) des prédictions qui doivent pouvoir être vérifiables, donc être précises, dotées de cohérence interne et représentatives, v) de façon à pouvoir dégager des régularités universalisantes (Merton, 1949).
 12. Ce terme est utilisé ici au sens employé par H. Wallon (1925), ou Langevin et Wallon (1946), pour indiquer les pratiques pédagogiques adressées à des apprenants qui se situent hors des standards.
 13. Il est facile de comprendre qu'une même information, par exemple la proposition « un changement de gouvernement est attendu », activera des réactions différentes chez un individu qui est au pouvoir et un individu qui attend d'accéder au pouvoir.
 14. Dans la pratique, les analyses menant aux développements de stratégies pédagogiques de perspective constructiviste sont en général réalisées par des enseignants ayant reçu, dans le meilleur des cas, quelques rudiments de psychologie, notamment génétique, mais qui ne connaissent pas la théorie et les méthodes pertinentes de la sociologie et de la psychologie sociale.
 15. En fait, la connaissance scientifique, telle qu'elle est traitée à l'école, est le plus souvent expurgée des incertitudes et des réserves qui entourent toujours — dans toutes les sciences — les propositions scientifiques ; de sorte qu'elle est présentée comme un dogme rationnel et formalisé (Perret-Clermont *et al.*, 1982).
 16. Des exemples plausibles sont les concepts de « quanta », « d'électromagnétisme », d'ADN, etc.
 17. Des objets scientifiques types de savoir expert « représentationnel » sont les notions de reproduction, d'écologie, d'évolution, de glaciation, de démocratie, de marché, de développement, de droits de l'homme, de paix, etc.
 18. Nous nous référons en particulier aux phénomènes d'assimilation, d'adaptation et de défalcation qui sont l'effet de l'ancrage social des représentations sociales.

19. Cette analyse préliminaire est fondée sur des échantillons représentatifs d'élèves des dernières années de l'enseignement secondaire, provenant de douze pays parmi les trente-quatre couverts par l'étude ; ils proviennent des cinq régions reconnues par l'UNESCO : Afrique (Kenya, République centrafricaine et Sénégal), Amérique latine et Caraïbes (Chili, Colombie et Nicaragua), Asie et Pacifique (Inde et Philippines), États arabes (Liban et Tunisie) et Europe occidentale, centrale et orientale (Espagne et Slovaquie). Afin de correspondre à l'approche générale de cet article, l'analyse présentée a été modérée dans trois domaines. Tout d'abord, les thèmes et les interprétations ont privilégié les considérations psycho-sociologiques, au cœur de la problématique de la didactique constructiviste socio-génétique. D'autre part, l'analyse quantitative des données est restée en général peu sophistiquée ; si l'étude des structures latentes et des « communalités » a été effectuée grâce aux techniques d'analyse factorielle et hiérarchique, les analyses explicatives, fondées presque exclusivement sur des statistiques descriptives ou bivariées, ont un caractère plus conventionnel et *exploratoire*. Des propositions explicatives et prédictives multivariées et des modèles font actuellement l'objet d'analyses plus élaborées. Enfin, la présente analyse porte essentiellement sur l'une des trois catégories de l'étude — les élèves —, les interactions avec les enseignants et avec les parents n'ayant pas été systématiquement présentées.
20. Dans ce but, les instruments de collecte de données ont été prétestés dans trente et un pays des différentes régions du monde afin de mieux tenir compte des possibles variations socioculturelles, sémantiques et terminologiques.
21. Un point qui mérite une plus ample discussion, par ailleurs, est la difficulté, dans les études transculturelles, de comparer, malgré les adaptations contextuelles, des connaissances qui souvent se réfèrent à des environnements sociaux et à des cadres institutionnels très différents. Afin d'assurer, autant que possible, la pertinence transculturelle des informations, l'étude UNESCO-BIE ne traite pas avec des représentations ou des connaissances liées à des *institutions sociales* locales (par exemple, le parlement, le président, la Constitution, le suffrage universel, etc.), mais se penche sur des *fonctions normatives* (participation universelle, compétition politique, contrôle de l'exercice du pouvoir, règlement pacifique du conflit, etc.) qui peuvent être remplies par une grande variété d'institutions dans diverses sociétés.
22. Comme Manuel Antonio Garretón (dans Albala-Bertrand, 1992, p. 28) l'a clairement exprimé, dans la plupart des cas, les transitions politiques tendent à être incomplètes et à permettre à certains nœuds institutionnels, hérités du régime précédent, de demeurer actifs dans le régime naissant.
23. Ces questions ont été inspirées d'un questionnaire élaboré par Alain Clémence et Willem Doise (Guimelli, 1994).
24. Cette hypothèse sera vérifiée plus en profondeur lors de l'analyse subséquente de l'étude UNESCO-BIE.
25. L'analyse ci-dessus apporte une orientation stratégique à une approche constructiviste de l'éducation à la citoyenneté, soulignant l'importance du principe normatif de l'indivisibilité des droits de l'homme. Plutôt que de multiplier les messages éducatifs indifférenciés, qui seraient simplement répétitifs ou n'auraient pas d'effet sur les lacunes, il serait important i) de repérer les dimensions des droits de l'homme qui font défaut dans le domaine des représentations éthico-juridiques du régime et ii) d'imaginer des façons de permettre aux apprenants de participer à la dynamique sociale liée aux dimensions manquantes.
26. Bien que, en fait, la plupart des ancrages sociaux des représentations soient des valeurs, la notion d'ancrage recoupe aussi des éléments d'orientation paradigmatiques qui jouent une fonction essentielle dans l'intelligibilité de la réalité : la représentation du temps et de l'espace, par exemple.

27. Un ensemble de conceptions premières, d'idées-force, d'archétypes profondément ancrés et partagés au sein d'une culture (Guimelli, 1994).
28. Comme il a été mis en évidence par Giddens (1990), la séparation des notions de temps et d'espace et la désarticulation consécutive des relations sociales de contextes locaux particuliers ont permis de développer une structure typique de la modernité occidentale, à savoir la planification de synergies fonctionnelles et de résultats futurs avec des ressources humaines et matérielles situées dans des espaces divers — qui parfois n'existent même pas à présent. Ce système de pensée, qui paraît aujourd'hui si banal en Occident et permet d'organiser les moindres gestes de notre vie quotidienne (les vacances, mais aussi la scolarité des enfants ou la médecine préventive), est loin d'être aussi évident dans toutes les cultures. Diverses études psychosociologiques ont montré, par exemple, la difficulté de faire comprendre les notions de développement ou de croissance — qui correspond à la perception occidentale d'un temps linéaire, séquentiel et abstrait — dans les cultures ayant une perception circulaire du temps, liée aux événements locaux.
29. L'étude a utilisé deux indicateurs : l'un fait référence à une situation pragmatique devant laquelle il faut choisir entre le changement stratégique et la préservation du *statu quo*, l'autre reflète la *volonté* de l'acteur d'intervenir sur la réalité afin de provoquer un *changement à long terme*. Les valeurs entre parenthèses correspondent à des coefficients de corrélations bivariées entre les variables considérées ; un astérisque à côté du chiffre (*) indique que la corrélation est significative avec une marge d'erreur (de « type I ») de 5 %, pas d'astérisque signifie que la corrélation est significative avec une marge d'erreur de 1 %.
30. Piaget soutient que le développement cognitif chez l'enfant peut être accéléré grâce aux interactions de coopération. Malheureusement, il n'a pas approfondi l'étude des conditionnants sociaux qui modulent les processus cognitifs.
31. En fait, la réponse *culturelle* passe plutôt au-dessous des apparences symboliques du conflit d'intérêts, en contribuant à forger des représentations sociales favorables à une démocratie pluraliste et à la solidarité économique. Mais, ici encore, il faut garder toujours présent à l'esprit que, s'il est vrai que les conditions expressives et symboliques favorables à la démocratie constituent l'une des conditions de sa pérennité, elles seront insuffisantes à long terme en l'absence de conditions concrètes d'équité politique, économique et culturelle.
32. Ce ne sont pas toutes les interactions sociales qui sont à l'origine d'un développement cognitif. Comme cela a été démontré par les résultats de nombreuses expérimentations en psychologie sociale, ce sont les interactions sociales qui suscitent des conflits socio-cognitifs — la confrontation simultanée d'approches différentes —, lesquels provoquent des organisations cognitives nouvelles. Mais, comme Doise (1993, p. 131) l'a mis en évidence, pour que le conflit socio-cognitif joue sa fonction restructurante, l'interaction sociale doit assurer son plein déroulement. Les interactions qui ne visent que des produits relationnels, en termes d'entente ou de mésentente, sans expliciter les raisons cognitives d'un accord ou d'un désaccord, ne remplissent pas une fonction de développement cognitif. En d'autres termes, du point de vue de la dynamique de groupes — y compris les élèves dans une classe —, ce ne serait pas très efficace d'empêcher l'émergence du conflit d'argumentations, ni de le réguler trop tôt.
33. Certains auteurs (Sampson, dans Stam *et al.*, 1987) considèrent que cette manière particulière dont procède l'attribution de responsabilités serait propre à la culture occidentale. En fait, ce qui paraît être impliqué est la perception de la causalité et du changement propres à la modernité, dont les sociétés occidentales sont aujourd'hui un cas typique, mais non unique. La valorisation des facteurs endogènes semble correspondre en effet à un trait central de l'*ethos* de la modernité : la possibilité du contrôle intentionnel du monde.

34. Une étude rapportée par Doise (1993), comparant le succès chez des hommes et des femmes, a montré clairement que les explications du succès étaient pour les hommes attribuées à la *compétence* (cause interne) et pour les femmes à la *chance* (cause externe).
35. À l'heure actuelle, il s'agit d'une hypothèse dont l'universalité devra être vérifiée sur un plan transculturel. Cela constitue l'une des lignes analytiques de la recherche *Quelle éducation pour quelle citoyenneté ?*
36. Mesurée au moyen d'un indice de « confiance aux autorités politiques au pouvoir ».
37. Ils correspondent de près, bien que pas complètement, à ce que Doise a appelé « principes organisateurs du champ de représentation » (Clémence *et al.*, dans Guimelli, 1994, p. 120-121).
38. D'une manière générale, lorsqu'elle sert d'orientation pour décoder la réalité, la pensée rationnelle correspond à une explication du réel par l'établissement de liens fonctionnels entre les fins et les moyens. Selon cette signification instrumentale de la pensée rationnelle, il n'y a guère de définition globale et unique de la rationalité d'une action parce qu'elle dépend de situations réelles et du rôle des acteurs qui y participent : tantôt ils essaient d'obtenir le moins possible de désavantages, tantôt ils essaient d'en tirer les plus grands bénéfices. En dernière analyse, la pensée instrumentale se définit comme un moyen de réaliser des objectifs à travers l'interaction sociale.
39. L'orientation rationaliste a été appréciée à travers un indice indiquant une orientation à différer les récompenses liées à une action dans le but de les maximiser à l'avenir.
40. Les questions retenues constituent un même ensemble appartenant à un même espace de signification qui représente 47 % de la dispersion ; le α de Cronbach est de 0.67.
41. Nous tenterons de vérifier cette hypothèse dans des analyses subséquentes.
42. Ronald Inglehart (1996) développe ce point en profondeur et conclut à l'existence d'un changement générationnel dans le sens d'une « perte de respect pour l'autorité ».
43. Lors de la troisième Conférence internationale sur les représentations sociales (Aix-en-Provence, 1996), sur proposition du Laboratoire de psychologie sociale de l'Université de Genève, sous la direction de Willem Doise et du BIE, une action de recherche concertée en ces matières a été envisagée par environ vingt laboratoires de psychologie des représentations sociales et de didactique constructiviste, originaires de treize pays. Ces recherches, qui doivent être conduites dans le cadre des programmes ordinaires des laboratoires participants, sont coordonnées par le Laboratoire de psychologie sociale de l'Université de Genève. Le BIE apporte à cette initiative une contribution significative en associant aux activités son réseau de projets d'expérimentation en matière d'éducation et citoyenneté, établi dans quinze pays.
44. L'étude UNESCO-BIE a permis de développer des procédures de diagnostic des représentations civico-politiques validées dans trente-quatre pays. Ces méthodes seront appliquées dans des projets éducatifs d'expérimentation dans quinze pays dès 1997.

Références

- Abric, J. C. 1994. *Pratiques sociales et représentations*. Paris, Presses universitaires de France.
- . (dir. publ.). 1996. *Exclusion sociale, insertion et prévention*. Sainte Agne, France, Erès.
- Albala-Bertrand, L. 1992. *Democratic culture and governance* [Culture démocratique et gouvernabilité]. Baltimore, UNESCO/Hispanamerica. 145 p.
- Allal, L. *et al.* 1992. « La métacognition : cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire ». *Archives de psychologie* (Genève, Suisse), vol. 60, n° 235.
- Ausubel, D. P. 1968. *Educational psychology, a cognitive view* [La psychologie de l'éducation : point de vue cognitif]. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Baker, G. *et al.* 1981. *Germany transformed : political culture and the new politics* [L'Allemagne

- transformée : culture politique et nouvelle politique]. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Berstein, B. 1975. *Langage et classes sociales*. Paris, Éditions de Minuit.
- Boudon, R. 1995a. *Le juste et le vrai : études sur l'objectivité des valeurs et des connaissances*, Paris, Fayard.
- Boudon, R. 1995b. « L'explication cognitiviste des croyances collectives, communication aux journées d'études "La dimension cognitive dans l'analyse sociologique" ». 4-5 mai, Université Paris-Sorbonne. (Texte devant paraître également dans la publication *Cognition et sciences sociales*, Paris, Presses universitaires de France, au premier trimestre de 1997.)
- Bourdieu, P. 1987. *Choses dites*. Paris, Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. ; Boltanski, L. 1965. *L'art moyen : essai sur les usages sociaux de la photographie*. Paris, Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. ; Darbel, A. 1969. *L'amour de l'art*. Paris, Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. ; Passeron, J. C. 1964. *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris, Éditions de Minuit.
- ; —. 1970. *La reproduction : éléments pour une théorie de l'enseignement*. Paris, Éditions de Minuit.
- Chomsky, N. 1975. *Reflections on language* [Réflexions sur le langage]. New York, Phanteon Books.
- Claxton, G. 1991. *Educating the inquiring mind. The challenge for school science* [Former l'esprit qui s'interroge : le défi que pose la science à l'école]. Londres, Harvester.
- Clémence, A. ; Doise, W. 1994. « Prises de positions et principes organisateurs des représentations sociales ». Dans : Guimelli, Ch. (dir. publ.). *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- Dilthey, W. 1911. *Théorie des conceptions du monde*. Paris, 1946. Trad. de l'all. *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*, 1911.
- Doise, W. 1992. *Représentations sociales et analyse de données*. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- . 1993. *Logiques sociales dans le raisonnement*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Dubois, N. 1987. *La psychologie du contrôle*. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- Festinger, L. 1957. *A theory of cognitive dissonance* [Théorie de la dissonance cognitive]. Princeton, New Jersey, Evanston Row.
- Flament, C. 1994. « Structure, dynamique et transformation des représentations sociales ». Dans : Abric, J. C. (dir. publ.). *Pratiques sociales et représentations*. Paris, Presses universitaires de France.
- Gadamer, H. G. 1975. *Truth and method* [Vérité et méthode]. Londres.
- Gagné, R. M. 1965. *Les principes fondamentaux de l'apprentissage : application à l'enseignement*. Montréal, Holt, Rinehart et Winston.
- Giordan, A. 1987. *Les origines du savoir*. Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- . 1995. « Les nouveaux modèles pour apprendre : dépasser le constructivisme ? ». *Perspectives* (Genève ; Paris, UNESCO-BIE), vol. 25, n° 93, p. 109-127.
- Giordan, A. ; Girault, Y. (dir. publ.). 1996. *The new learning models* [Les nouveaux modèles d'apprentissage]. Nice, Z' Éditions.
- Giordan, A. ; Martinand, J. L. (dir. publ.). 1987. *Modèles et simulation*. Centre Jean Franco, Chamonix.
- Giddens, A. 1976. *New rules of sociological method* [Nouvelles règles de la méthode sociologique]. Stanford, Californie, Stanford University Press.
- . 1990. *The consequences of modernity* [Les conséquences de la modernité]. Oxford, Royaume-Uni, Polity Press.

- Goffman, E. 1974. *Frame analysis. An essay on the organization of experience* [Analyse de cadres : essai sur l'organisation de l'expérience]. New York, Harper and Row.
- Guimelli, Ch. (dir. publ.). 1994. *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel, Suisse ; Paris, Delachaux et Niestlé.
- Gurevich, A. 1976. « Time as a problem of cultural history » [Les temps comme problème de l'histoire culturelle]. Dans : UNESCO. *Cultures and time*, Paris, The UNESCO Press, p. 229-245.
- Guruvadoo, P. 1995. « Teachers and multicultural education in Mauritius » [Les enseignants et l'éducation multiculturelle à Maurice]. Dans : Gagliardi, R. (dir. publ.). *Teacher training and multiculturalism : national studies* [Formation des maîtres et multiculturalisme : études nationales]. Genève ; Paris, UNESCO, p. 160-161. (Études d'éducation comparée du BIE.)
- Habermas, J. 1987. *Logique des sciences sociales*. Paris, Presses universitaires de France.
- . 1979. *Communication and the evolution of society* [La communication et l'évolution de la société]. Boston, Massachusetts, Beacon Press.
- Heider, F. 1958. *The psychology of interpersonal relations* [La psychologie des relations interpersonnelles]. New York, Wiley.
- Heunks, F. 1990. « From personal to political » [Du personnel au politique]. Dans : Jennings, K. et al. (dir. publ.). *Continuities in political action : a longitudinal study of political orientations in three Western democracies* [Les continuités dans l'action politique : étude longitudinale des orientations politiques dans trois démocraties occidentales]. Berlin ; New York, Walter Gruyter.
- Inglehart, R. 1981. « Post-materialism in an environment of insecurity » [Le postmatérialisme dans un environnement d'insécurité]. *American political science review* (Washington, D.C.), n° 75.
- . 1990a. *Cultural shift in advanced industrial societies* [Réorientation culturelle dans les sociétés industrielles avancées]. Princeton, New Jersey, Princeton University Press.
- . 1990b. « Political value orientations » [Les orientations de la valeur politique]. Dans : K. Jennings et al. 1990. *Continuities in political action : a longitudinal study of political orientations in three Western democracies* [Les continuités dans l'action politique : étude longitudinale des orientations politiques dans trois démocraties occidentales]. Berlin ; New York, Walter Gruyter.
- . 1995. « Modification des valeurs, développement économique et évolution politique ». *Revue internationale des sciences sociales* (Paris, UNESCO), n° 145.
- . 1996. « Generational shifts in citizenship behaviours : the role of education and economic security in the declining respect for authority in industrial society » [Changements de comportements civiques entre générations : le rôle de l'éducation et de la sécurité économique dans le déclin du respect de l'autorité au sein de la société industrielle]. *Perspectives* (Paris ; Genève, UNESCO-BIE), vol. 26, n° 100.
- Jennings, K. ; Niemi, R. 1981. *Generations and politics* [Les générations et la politique]. Princeton, Princeton University Press.
- Jennings, K. et al. (dir. publ.). 1990. *Continuities in political action : a longitudinal study of political orientations in three Western democracies* [Les continuités de l'action politique : étude longitudinale des orientations politiques dans trois démocraties occidentales]. Berlin ; New York, Walter Gruyter.
- Jodelet, D. 1989. *Les représentations sociales*. Paris, Presses universitaires de France.
- Kolberg, L. 1972. « Developmental and educational psychology » [Psychologie du développement et psychologie de l'éducation]. *Educational psychologist* (Hillsdale, New Jersey), vol. 10, n° 1.

- Khun, T. S. 1970. *The structure of scientific revolutions* [La structure des révolutions scientifiques]. Chicago, Illinois, The University of Chicago Press.
- Languevin, P. ; Wallon, H. 1946. *Projet de réforme de l'enseignement*. Paris, Ministère de l'éducation nationale.
- Lipset, S. M. 1960. *Political man : the social bases of politics* [L'homme politique : les bases sociales de la politique]. New York, Doubleday.
- Maffesoli, M. 1996. *Éloge de la raison sensible*. Paris, Grasset.
- Martí, E. 1996. « Piaget à l'école : le défi socioculturel ». *Perspectives* (Paris ; Genève, UNESCO-BIE), vol. 26, n° 1, p. 147-166.
- Merton, R. K. 1949. *Social theory and social structure* [Théorie sociale et structure sociale]. Glencoe, Illinois, The Free Press.
- Moliner, P. 1996. *Images et représentations sociales*. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- Moscovici, S. 1961. *La psychoanalyse, son image et son public*. Paris, Presses universitaires de France.
- . 1984. « De la science au sens commun ». Dans : Moscovici, S. ; Hewstone, D. (dir. publ.). *Psychologie sociale*. Paris, Presses universitaires de France.
- Moscovici, S. ; Doise, W. 1994. *Conflict and consensus — A general theory of collective decisions* [Conflit et consensus : théorie générale des décisions collectives]. Londres, Sage.
- Perret-Clermont, A. N. 1982. « Décontextualisation et recontextualisation du savoir dans l'enseignement des mathématiques à des jeunes élèves ». *Interactions didactiques, Recherches* (Paris), n° 1, p. 1-33.
- Piaget, J. 1948. *La psychologie de l'intelligence*. Paris, Armand.
- . 1965. *The moral judgement of the child* [Le jugement moral de l'enfant]. New York, The Free Press.
- . 1976. *Psychologie et pédagogie*. Paris, Denoël.
- Roqueplo, P. 1974. *Le partage du savoir*. Paris, Seuil.
- Sampson, E. 1987. « A critical constructionist view of psychology and personhood » [Vue constructionniste et critique de la psychologie et de la personne]. Dans : Stam, H. J. *et al.* (dir. publ.). *The analysis of psychological theory* [L'analyse de la théorie psychologique]. Washington, D.C., Hemisphere Publishing Corp.
- Schaefer, G. 1996. « Zigzag learning as method of concept formation » [L'apprentissage en zigzag comme méthode de formation du concept]. Dans : Giordan, A. ; Girault, Y. (dir. publ.), *op. cit.*
- Snow, D. *et al.* 1986. « Frame alignment processes micro-mobilization and movement participation » [Micromobilisation des processus d'alignement des cadres et participation aux mouvements] *American sociological review* (Washington, D.C.), n° 51.
- Taylor, D. M. ; Jaggi, V. 1974. « Ethnocentrism and causal attribution in a South Indian context » [Ethnocentrisme et attribution causale dans un contexte indien du Sud]. *Journal of cross-cultural psychology* (Newbury Park, Californie), n° 5.
- Vygotsky, L. 1981. « The genesis of higher mental functions » [La genèse des hautes fonctions mentales]. Dans : Wertsch, J. (dir. publ.). *The concept of activities in Soviet psychology* [La notion d'activité en psychologie soviétique]. New York, Armonk, Sharpe.
- . 1934. *Thought and language* [La pensée et le langage]. Cambridge, Massachusetts, MIT Press.
- Wallon, H. 1925. *L'enfant turbulent*. Paris, Presses universitaires de France.
- Weber, M. 1949. *Max Weber on the methodology of the social sciences* [Max Weber sur la méthodologie des sciences sociales]. Glencoe, Illinois, The Free Press.
- Zetterberg, H. 1965. *On theory and verification in sociology* [De la théorie et de la vérification en sociologie]. Totowa, New Jersey, The Bedminster Press.

SECONDE PARTIE

L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ DANS LA PRATIQUE

L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ DANS LA PRATIQUE

L'ÉDIFICATION DU NOUVELLE
CITOYENNETÉ DANS UNE
SOCIÉTÉ POST-TOTALITAIRE :
UNE APPROCHE ÉDUCATIVE
EN RÉPUBLIQUE TCHÈQUE¹

Petr Pitha

On pourrait croire que des concepts tels que la paix, les droits de l'homme ou la démocratie sont immuables et sans équivoque ; pourtant, on a pu observer à maintes reprises qu'ils subissent tous et sans relâche l'influence du contexte où on les utilise. Pour bien comprendre le problème que pose l'introduction d'une éducation traitant de ces sujets dans un pays qui se remet à peine de plusieurs décennies de régime totalitaire, il paraît d'abord nécessaire de considérer au moins les caractéristiques principales du contexte sociopsychologique dans lequel une instruction civique renouvelée doit être instaurée.

Peu après la chute du régime communiste, ses séquelles se sont rapidement fait sentir à deux niveaux. En surface, les crimes et la brutalité de la période stalinienne des années 40 et 50 ont monopolisé l'attention. Les effroyables récits des prisons et

Langue originale : anglais

Petr Pitha (République tchèque)

Docteur en histoire et en linguistique de l'Université Charles, à Prague. Ancien Ministre de l'éducation, actuellement chef du Département d'instruction civique de la faculté de formation des maîtres, à l'Université Charles. Auteur du nouveau programme d'enseignement pour les écoles primaires et secondaires, basé sur la nouvelle approche de l'éducation et de son cursus, qui a été appliqué en République tchèque de 1992 à 1994. Il a travaillé comme chercheur invité à l'Institut néerlandais des hautes études en humanités. Nous lui devons trois ouvrages et plus de deux cents articles.

des camps resteront à jamais dans les mémoires. Cette période et les situations qu'elle a créées, tout comme la barbarie du nazisme, ne sont pas des accidents de l'histoire, elles constituent une menace latente et permanente. Des horreurs semblables peuvent se produire encore à tout moment sous différentes bannières — en fait, elles se sont déjà reproduites — et les citoyens doivent donc rester vigilants.

Ce qui semble toutefois plus important encore, c'est le niveau plus profond auquel l'idéologie totalitaire a exercé son influence, façonnant les mentalités, l'échelle des valeurs et le comportement d'un nombre considérable de personnes. En deux ou trois générations, le régime communiste a effectivement créé une mentalité et un style de vie particuliers².

Ce qui frappe, c'est le legs épouvantable des atteintes au comportement humain qui sont beaucoup plus insidieuses que la faiblesse ou l'effondrement de l'économie. Contrairement aux autres dimensions de la vie sociale, comme la législation ou l'économie, qui ont un caractère relativement technique et qu'on peut transformer assez rapidement par des mesures plus ou moins révolutionnaires, les mentalités subsistent au sein de la personnalité et ne se laissent pas aisément modifier. Bien que la structure institutionnelle d'une société puisse avoir une influence très forte sur la vie sociale, les changements dans la culture s'opèrent à un rythme beaucoup plus lent. En fait, il faudra sans doute deux générations au moins pour se débarrasser complètement des influences totalitaires sur le comportement des individus.

Parallèlement, les mentalités peuvent évoluer par d'étranges mutations où ce qui était autrefois une qualité ne se modifie pas vraiment, mais s'adapte seulement à une situation nouvelle. Beaucoup d'attitudes, qui sont aujourd'hui critiquées, correspondent aux orientations d'hier ; elles étaient alors indispensables au fonctionnement du régime totalitaire et elles ont désormais toutes les chances de disparaître. Les mafias en sont une bonne illustration ; leur existence repose sur des mécanismes typiques des communautés de type carcéral où les opérations clandestines, les codes de conduite spécifiques et les réseaux amicaux d'entraide pour survivre ou défendre ses intérêts semblent plus forts que jamais dans les bouleversements de la transition.

Tel est le contexte qu'il faut prendre en considération quand on réfléchit aux valeurs et aux mentalités nouvelles qui façonneront des citoyens nouveaux. On se heurte à une multitude d'obstacles dont on retiendra en particulier : l'attitude négative des citoyens envers l'État, qui se traduit par des comportements égoïstes et négligents vis-à-vis des biens appartenant au domaine public ; une méfiance générale dans la population ; une réticence persistante à exprimer ses idées et à agir librement ; le besoin de monter en épingle les moindres différences pour affirmer son identité après avoir été longtemps sous la chape de l'uniformité ; la médiocrité de la main-d'œuvre résultant du nivellement des rémunérations ; enfin et surtout, la disparition de ferments sociaux imputable à une vie placée sous le signe du mensonge et de la fiction idéologique, où les vertus éminemment humaines de confiance, d'honnêteté et de loyauté avaient perdu non seulement leur prestige, mais jusqu'à leur signification.

Un examen rapide de ces phénomènes indique qu'il ne sera pas facile de

résoudre les difficultés que soulève l'instruction civique en se bornant à introduire des programmes qui ont fait leurs preuves en Europe occidentale ou dans d'autres États de tradition démocratique. Le poids d'un demi-siècle de divergence en matière de développement se fait sentir ici. C'est ce qu'ont malheureusement confirmé les nombreux échecs rencontrés par des spécialistes occidentaux de l'instruction civique. Leurs brillants discours dans les séminaires sont souvent restés inintelligibles parce qu'ils étaient inapplicables à la situation locale. Au premier abord, on pourrait penser que la difficulté était due à la priorité évidente donnée aux aspects techniques de la démocratie, à son fonctionnement et aux connaissances que doivent avoir ceux qui y participent. Il est apparu ensuite que le plus grave était un manque d'adhésion (souvent inconscient) au développement d'un programme abstrait, dirigé d'en haut, autour de notions démocratiques telles que celles de structure, de fonctionnement ou simplement d'État. La motivation au service de cette approche voisine de l'endoctrinement avait été une expérience amère sous le communisme, où l'objectif était de former des individus qui deviendraient des rouages facilement contrôlables de l'appareil d'État.

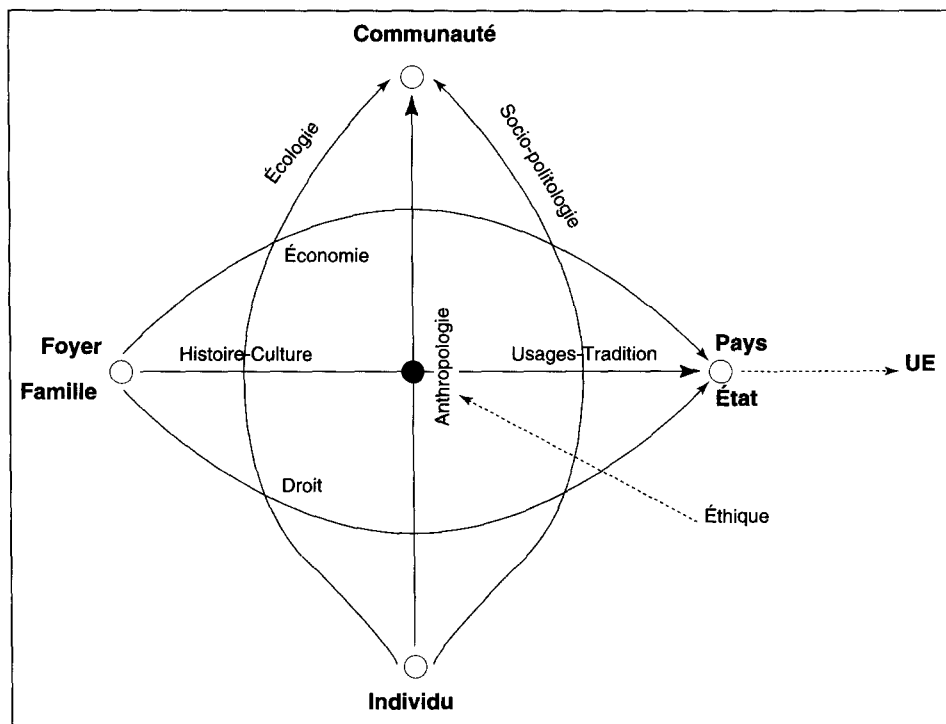
On s'est aperçu que, pour répondre à la spécificité sociale de la situation de transition, il fallait repenser radicalement l'instruction civique. Une première approximation a permis de considérer les principes fondamentaux suivants comme significatifs pour l'élaboration du nouveau programme :

- L'instruction civique s'adresse aux individus et a pour objet d'édifier une société civile et politique. Il en découle que cette discipline devrait être orientée vers les valeurs humaines. Toutefois, il ne faut pas négliger l'importance d'une éducation démocratique pratique parce qu'elle donne à une éducation fondée sur des valeurs la possibilité de faire obstacle à un nouveau type d'endoctrinement.
- L'instruction civique doit aborder les principes élémentaires de la condition humaine et de la vie en société ; c'est pourquoi elle ne doit pas être enseignée simplement comme une discipline distincte complexe, mais doit être aussi une dimension associée à d'autres disciplines scolaires.
- Les sujets d'instruction civique doivent être un facteur d'intégration permettant de créer un savoir à partir d'informations éparses et fragmentaires provenant de divers sujets étudiés dans le domaine des humanités et des sciences exactes et naturelles.
- Il faut insister sur l'insertion d'une école donnée dans une région et une communauté afin de partir des racines sociales locales de ses structures et de ses institutions pour accéder de là à son point le plus élevé.

C'est en tenant compte de ces principes que le programme d'instruction civique pour les établissements secondaires (élèves de onze à quinze ans) de la République tchèque a été élaboré comme suit. Il s'agissait d'organiser en un tout, sur deux *plans structurels* se développant autour de *deux axes* (voir figure 1), les matériaux fournis par diverses disciplines contribuant à l'éducation de citoyens responsables et ayant confiance en eux-mêmes. L'*axe horizontal*, qui représente *la culture et la tradition locales*, a son point de départ au niveau de la *famille* et du *foyer*, et son point d'arrivée au niveau du *pays* et de l'*État*, et passe par des notions intermédiaires telles que

la *municipalité*, la *région*, l'*Union européenne*, et le *monde*. Cet axe forme un plan compris entre *deux courbes* : l'économie d'un côté, le droit de l'autre. L'une et l'autre sont étroitement liées aux structures historiques et culturelles locales. L'axe *vertical* part de la notion de *soi* et de *croissance*, et aboutit aux notions de *communauté* et de *société*. Il illustre le *cheminement vers l'autodétermination que l'individu accomplit* jusqu'à ce qu'il trouve sa place dans la société. Cet axe se transforme aussi en un plan, défini par deux paramètres qui représentent le *cadre* dans lequel s'opère l'épanouissement de l'individu. Ce cadre est constitué d'un côté par la dimension *écologique*, qui correspond aux interfaces entre nature et *société*, et, de l'autre, par la *société elle-même*, qui est définie en termes politiques et sociologiques. L'orientation ascendante de l'axe central illustre le passage d'un égoïsme initial à un sens de la responsabilité et de la solidarité.

FIGURE 1. Modèle thématique de l'instruction civique



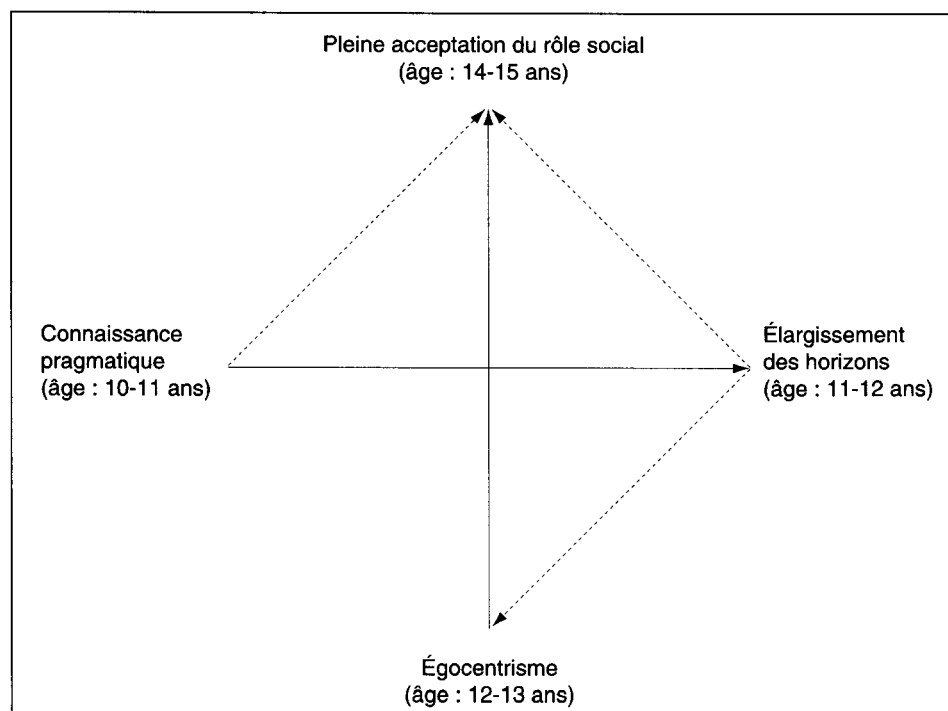
On pourrait se demander où l'éthique trouve sa place dans ce modèle ? En fait, elle est présente dans toutes les dimensions ; elle se trouve au cœur même du modèle et en irradie la totalité. Dans la pratique, il semble que les leçons de morale abstraites aient peu d'effets, alors que des explications sur des situations que l'on rencontre dans la vie ou sur des phénomènes patents peuvent permettre d'atteindre les objectifs recherchés. Du point de vue du développement de la personnalité, il paraît très difficile d'aborder explicitement des questions d'éthique quand les jeunes traversent une phase de bouleversements affectifs. Il faut bien sûr affirmer clairement, et de

façon relativement tranchée, certains principes moraux, mais on remettra leur étude et leur analyse approfondie à un âge plus propice à la réflexion rationnelle.

Le modèle que propose la figure 1 indique les grandes orientations que le maître devra suivre et les résultats que devrait obtenir l'élève. L'ordonnancement pédagogique des éléments peut naturellement varier. En fonction de son âge et de ses capacités, qui connaissent des changements profonds entre l'âge de onze ans et celui de quinze, l'élève acquerra les premiers éléments de toutes les disciplines pendant la première année du secondaire et en apprendra progressivement davantage au cours des années suivantes. En ce qui concerne l'organisation du contenu, on suivra la vieille règle pédagogique qu'avait formulée Comenius, à savoir qu'il faut partir de l'élémentaire et du familier pour s'acheminer vers le complexe, l'abstrait et l'inconnu. Le processus d'apprentissage part donc des notions de *foyer* et de *famille*, considérées sous différents angles, qui couvrent la totalité du champ du modèle : ainsi, on peut exposer des rudiments d'économie domestique, mentionner des aspects juridiques de la vie familiale, mais aussi se pencher sur l'environnement du foyer et sur le rôle de l'enfant dans la société. Au début, le matériel conceptuel provient surtout du plan horizontal du modèle, plus tard, ce sera du plan vertical.

La figure 2 indique schématiquement le traitement didactique séquentiel du matériel conceptuel intervenant dans le modèle. La méthode est simple : pendant les deux premières années, il s'agit d'élargir l'horizon familial de l'enfant ; à partir de treize ans, la puberté modifiant ce à quoi il s'intéresse, c'est l'individualité qui est

FIGURE 2. Organisation du cursus dans l'enseignement secondaire



privilegiée. En prenant pour point de départ la découverte du « moi », l'éducation aborde la notion de société et la place que l'individu y occupe. En fin de cursus, cependant, tous les éléments sont rassemblés dans une synthèse finale (représentée par les lignes en pointillé de la figure 2).

Une fois le programme conceptuel établi et prêt à être appliqué à titre expérimental, il a fallu tenir compte de plusieurs autres facteurs afin d'instituer une éducation démocratique cohérente. Tout d'abord, il est apparu qu'il fallait préparer le terrain, dès l'enseignement primaire, pour le programme destiné aux établissements secondaires ; comme on l'a constaté par la suite, il fallait en fait refondre tout le cursus des écoles élémentaires. Ensuite, en raison de la structure éclatée de l'enseignement secondaire, il est apparu nécessaire d'envisager une discipline unificatrice — l'instruction civique — comme l'une des matières comportant des passerelles avec les autres matières du programme d'enseignement et du cursus des établissements secondaires. Enfin, il a fallu prolonger l'instruction civique dans le second cycle du secondaire, à l'université et dans le processus d'éducation permanente. Si les trois premières étapes ont été franchies³, la dernière ambition n'est pas encore réalisée, parce que l'enseignement secondaire du second cycle est dispensé par des établissements de types très variés.

L'instruction civique dispensée dans l'enseignement élémentaire repose essentiellement sur l'idée qu'il ne faut pas en faire une matière distincte, mais qu'elle doit préparer le terrain pour le programme des établissements secondaires. Nous pensons que la connaissance et la compréhension se fondent non pas sur des concepts abstraits, mais bien plutôt sur des expériences vécues : c'est pourquoi l'enseignement à l'école primaire fait appel à des notions que chacun connaît. Si l'on ne sait pas ce que sont la *faim*, le *pain*, la *douleur*, les *larmes*, le *sourire*, l'*aide* et ainsi de suite, il est presque impossible d'apprendre ensuite ce que sont la *solidarité*, l'*assistance humanitaire internationale* et d'autres notions relativement abstraites du même genre. Le programme des écoles élémentaires vise en fait à constituer des cadres de référence de base fondés sur des symboles et des archétypes transculturels, grâce auxquels les enseignants, aux niveaux plus élevés du système éducatif, pourront tenir sur les valeurs humaines, les attitudes et les interactions, un discours qui ait un sens pour leurs élèves.

En ce qui concerne l'instruction civique dans les cycles supérieurs de l'enseignement, l'idée centrale est qu'elle ne peut pas continuer à être une matière intégrée et non fragmentée, mais qu'il faut lui donner la forme d'une propédeutique des sciences sociales.

Certaines difficultés rencontrées dans l'application du nouveau programme méritent d'être signalées. Le plus important, et de loin, est qu'il n'y a que peu de maîtres capables de dispenser ce genre d'enseignement. Cet inconvénient ne tient pas seulement au fait évident que les maîtres d'aujourd'hui n'ont pas été formés à ce genre d'enseignements, mais aussi à ce qu'ils ne maîtrisent pas la pédagogie moderne fondée sur le dialogue avec les élèves. Leur problème est beaucoup plus profond parce que leurs personnalités ont été longtemps façonnées pour la vie dans un certain type de monde qui a soudainement disparu, et ils doivent maintenant, tout

comme n'importe quels autres membres de notre société, essayer de trouver de nouvelles façons de vivre. En d'autres termes, la société tout entière — enfants, adultes, personnes âgées, élèves et maîtres retraités — doit faire l'apprentissage de voies nouvelles. Cet effort socioculturel prendra longtemps, si longtemps que la période de transition deviendra en fait pour beaucoup de gens une tranche importante de leur vie. Tout cela signifie que, pendant la transition, il y aura une phase (une génération ?) où la mentalité dominante sera certainement très éloignée de ce que nous pourrions considérer comme un mode de vie normal ou idéal. Il faut nous y préparer.

Une autre difficulté concerne les *parents*. Ayant déjà goûté à une instruction civique, qui, dans les régimes totalitaires, a toujours été un instrument efficace d'endoctrinement, ils conservent inconsciemment un sentiment de rejet pour toute matière de ce genre enseignée à l'école. Naturellement, dans un tel contexte, toute fausse manœuvre de la part des autorités risque de compromettre gravement un progrès éventuel.

Une autre difficulté encore pourrait survenir si des mouvements ou des *groupes d'intérêts très actifs* s'en prenaient au programme de base équilibré, sous prétexte qu'il ne fait pas suffisamment de place à telle ou telle minorité, ou catégorie particulière. Un climat social agité n'est pas propice à l'application d'un programme pondéré et rationnel.

Il existe cependant de multiples possibilités. En remettant, en quelque sorte, les compteurs à zéro, nous pouvons nous concentrer sur l'essentiel, questions fondamentales et concepts de base. Nous éviterons peut-être certains faux problèmes, sur lesquels l'Europe occidentale perd du temps et de l'énergie. Nous éviterons peut-être aussi certaines des difficultés inhérentes à une société d'abondance. Peut-être pourrions-nous aussi lutter avec un certain succès contre une vision du monde consumériste, contre le vandalisme et contre la drogue, parce que nous avons l'occasion de fonder l'éducation de l'enfant, dès son plus jeune âge, sur des valeurs positives et créatrices. La lutte contre les comportements néfastes est le plus souvent inefficace en raison de son caractère coercitif et négatif. Si, au contraire, on donne un sens à la vie quotidienne, ordinaire, on peut susciter les plus nobles aspirations et les enthousiasmes les plus sincères.

Nous voulons faire renaître la vie démocratique et nous comptons inculquer aux gens les qualités humaines qui leur permettront d'en être les artisans.

Notes

1. Ce n'est pas ici le lieu de rappeler comment tous ces changements se sont produits ni de décrire l'extrême diversité des espérances, des attitudes et des désirs résultant des différentes expériences de la vieille génération qui se souvient de la démocratie d'avant-guerre, de la période stalinienne des années 50, des épisodes de la quête identitaire, par exemple, en 1968, en Tchécoslovaquie, etc. Il semble que la durée de la pression idéologique et l'âge précoce auquel celle-ci a été imposée aient joué un rôle déterminant dans les différences entre générations.

2. Dans la Bible, l'exode pour échapper à la tyrannie égyptienne et les quarante années d'errance vers la Terre promise sont l'archétype d'une transition entre une mentalité d'esclave et la mentalité d'un peuple libre et pleinement autonome.
3. Le programme destiné aux écoles élémentaires figurant dans P. Pitha et Z. Helus, *Navrh Pojeti*, Prague, Obecne Skoly, 1993, est déjà largement appliqué. Le programme destiné aux établissements secondaires figurant dans P. Pitha et Z. Helus, *Navrh Pojeti*, Prague, Obcanske Skoly, 1994, est dans sa phase d'application expérimentale. Les premiers résultats paraissent très encourageants. Pour pouvoir évaluer vraiment ces programmes et les perfectionner, il faudra toutefois attendre que deux cohortes au moins les aient suivis jusqu'à leur terme et qu'on en mesure l'influence sur le niveau d'enseignement suivant.

L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ DANS LA PRATIQUE

L'ÉDUCATION

POUR LA DÉMOCRATIE

ET LA RÉCONCILIATION

AU NICARAGUA

Terencio García

Tant de guerres, nationales ou internationales, ont marqué notre histoire que la société nicaraguayenne n'a guère pu connaître de longues périodes de paix totale. Il importe de souligner cet élément essentiel de l'histoire de notre pays, car il est à l'origine de toute une série de valeurs et de comportements qui constituent le principal obstacle à l'établissement d'un régime démocratique qui soit enraciné dans les mentalités, et pas seulement dans les institutions politiques.

L'effort d'éducation pour la démocratie vise donc à éliminer les antivaleurs individuelles, civiques et politiques, qui ont longtemps déterminé les comportements publics et privés, et qui, même si elles semblent actuellement en net recul, persistent encore à l'état latent dans de nombreux secteurs de la société : corruption personnelle et institutionnalisée, apathie politique, mauvais traitements à autrui, inexactitude, fraude, machisme, irresponsabilité au niveau de la famille, improvisation et courte vue, mépris de la loi et de l'autorité, manque de sens communautaire, non-respect des engagements, favoritisme de clan et népotisme, intolérance et désintérêt pour le service public, paternalisme et servilité, inconstance ou manque de persévérance.

Langue originale : espagnol

Terencio García (Nicaragua)

Doctorat en science du droit de l'Université Loyola (La Nouvelle-Orléans). Juriste, il a servi dans plusieurs institutions, gouvernementales et privées, spécialisées dans les relations internationales. Depuis 1995, il dirige un centre pédagogique pour la démocratie dans son pays, le Centro de Educación para la Democracia de Nicaragua, voué à la formation et au développement de programmes d'enseignement destinés à construire la citoyenneté démocratique.

Il convient de tenir compte de ces tendances, car elles influencent directement nos comportements en fixant leurs orientations, leurs objectifs et leurs buts. Voilà pourquoi la société en général et le secteur de l'éducation en particulier s'attachent à promouvoir de nouvelles valeurs, afin que les générations à venir puissent échapper aux remous de cette histoire guerrière qui nous a marqués jusqu'ici.

Dans ce contexte et pour contrecarrer ces tendances, l'éducation pour la démocratie cherche à proposer par la pratique scolaire et extrascolaire d'autres modes de conduite comme la tolérance raciale, l'équité, le respect et le pardon, qui sont les fondements de toute réconciliation avec les adversaires d'hier.

Les fonctions de l'éducation pour la démocratie

Le système d'enseignement nicaraguayen ne se préoccupe de démocratie que depuis fort peu de temps. Cette préoccupation apparaît à partir de 1992, date à laquelle les pouvoirs publics actuels, y voyant un moyen de renforcer le processus démocratique engagé en 1990, ont pris conscience de la nécessité de réactualiser l'instruction civique et sociale, que l'on avait cessé d'enseigner depuis 1974. Les efforts en la matière sont encore fragmentaires et l'absence de coordination ne permet pas de définir des stratégies et des solutions de caractère global pour faire face aux problèmes éducatifs du pays. Une réorganisation du système est en cours en vue d'en accroître la cohérence, ce qui n'a pas empêché certaines de ses composantes d'adopter des initiatives importantes. Ainsi, le sous-système de l'enseignement public a modifié les programmes de toutes les matières de l'enseignement primaire et, dans l'enseignement secondaire, on a procédé à une redéfinition conceptuelle et méthodologique des programmes d'instruction civique, pour y introduire les concepts et les grandes lignes d'une éducation pour la démocratie et une pédagogie fondée sur l'action et la participation.

Comme nous l'avons dit plus haut, inculquer des valeurs qui viennent à l'appui des principes de dignité humaine, de liberté et d'équité est une préoccupation centrale, commune à toute la structure de l'éducation nationale. C'est à travers ces valeurs que les principes de l'instruction civique et sociale imprègnent tout l'enseignement dispensé à l'élève nicaraguayen. Sur le plan conceptuel, ils s'articulent autour de l'idée de démocratie perçue comme une organisation juridico-politique de la société, comme une société civile fondée sur la participation de l'individu à l'administration autonome de la collectivité, et à sa vie politique et économique ; mais la démocratie est aussi conçue comme une forme de vie et de coexistence qui se fait sentir dans toutes les sphères et tous les domaines de la vie sociale. L'éducation pour la démocratie est envisagée comme une éducation pour la liberté et pour la paix, qui doit permettre aux élèves d'apprendre la vertu du dialogue et du respect mutuel.

À ce stade, on a estimé qu'il fallait créer un espace dans le programme d'enseignement où seraient abordés les grands thèmes répondant à ces orientations pédagogiques. Ainsi, comme point de départ d'une révision des programmes caractérisée par la quête de la réconciliation nationale, des représentants de toutes les tendances idéologiques du pays ont établi ce qui deviendrait le document cadre définissant les

principes et la portée de l'éducation pour la démocratie. L'introduction officielle de l'instruction civique et sociale parmi les matières au programme du cycle secondaire marque l'entrée de l'éducation pour la démocratie dans l'enseignement de notre pays.

Au début, le programme n'a pas reçu l'accueil que l'on aurait pu espérer. Le poids de l'histoire récente a conduit de nombreux enseignants à penser que le prétendu message démocratique n'était autre qu'une nouvelle manœuvre occulte de quelque parti politique cherchant à endoctriner les élèves. Toutefois, cette réaction négative a des racines plus profondes qu'il faut comprendre. C'est la conséquence d'une culture de la méfiance qui existe dans toutes les couches sociales, politiques et économiques. Le Nicaraguayen considère généralement avec scepticisme toute nouveauté. Dans le domaine politique, le citoyen, tant de fois dupé, manifeste une défiance plus grande encore. Devant une telle appréhension première, il importait de prouver par la pratique les objectifs recherchés.

Le cadre du programme d'enseignement a été établi, nous l'avons dit, par un groupe de personnalités nicaraguayennes émanant de tous les secteurs politiques et idéologiques du pays (gauche, centre et droite). Il a ensuite été soumis aux professeurs d'instruction civique de l'enseignement secondaire et leurs observations ont été incorporées au document final. Le nouveau programme est donc le résultat conjugué des travaux de ces personnalités politiques et des utilisateurs qui auront à l'appliquer. Les formateurs du Centre d'éducation pour la démocratie ont élaboré une première ébauche du programme d'instruction civique et sociale de l'enseignement secondaire, qui a servi de document de référence lors de différents séminaires organisés avec des professeurs d'instruction civique. Les avis de ces derniers ont été pris en compte, après quoi le document final — utilisé actuellement — a été distribué à ses destinataires, à savoir les professeurs enseignant cette matière.

De même, les documents concernant les conseils d'élèves des établissements secondaires du Nicaragua ont été établis sous une forme préliminaire, en vue d'une consultation élargie. Il s'agit là d'un nouveau programme lancé par le Ministère de l'éducation par l'intermédiaire du Centre d'éducation pour la démocratie, par lequel on veut donner aux élèves du secondaire l'occasion d'expérimenter, dès leur jeune âge, les divers aspects du processus démocratique pour se préparer à l'insertion dans la vie du pays. Le projet consiste à constituer dans chaque établissement un conseil comparable au gouvernement de la République. Une fois celui-ci formé, les élèves devront appliquer dans leurs activités les principes de la vie démocratique (représentation et participation, lutte pour le pouvoir, prise de décisions, règlement négocié des conflits d'intérêt...), tant au sein de l'établissement scolaire qu'avec la communauté qui les entoure.

Le changement d'atmosphère culturelle à l'école

Cette formule de la consultation élargie a peu à peu entraîné chez les professeurs d'instruction civique un changement d'attitude à l'égard du message démocratique et de l'effort de réconciliation. De plus en plus, ils réclament des programmes,

notamment au cours de réunions, de débats, d'activités ponctuelles, de séminaires, d'ateliers ou de conférences, qui leur permettraient de s'associer plus efficacement à l'édification d'une culture démocratique. Ce changement d'attitude — que l'on a pu constater grâce à une enquête sectorielle¹ — s'est étendu à d'autres catégories, en particulier à celle des administrateurs des établissements scolaires, et plus généralement à celle des élèves.

Le changement chez les enseignants se manifeste en particulier par une plus grande ouverture au dialogue avec les élèves et une propension accrue à essayer des méthodes novatrices, à présenter de nouveaux projets d'études à l'administration de l'établissement, à débattre avec leurs collègues des nouvelles orientations des programmes et des méthodes. Sans doute sont-ils plus ouverts parce qu'ils prennent conscience du fait que le renforcement de l'éducation est l'œuvre de tous. L'interaction qui s'instaure entre enseignants d'un même établissement — et qui paraît décisive si l'on veut que les efforts soient efficaces — commence à s'observer également dans les rapports entre les professeurs d'instruction civique et les directeurs d'établissement. Les professeurs partagent leurs nouvelles connaissances avec ces derniers. Et même si, au début, les directeurs ont réagi avec « défiance » aux exposés des enseignants, cette attitude, elle aussi, est en train de changer. D'une part, les directeurs ont constaté les effets des méthodes démocratiques sur les élèves, qui se sont traduits par une participation accrue. D'autre part, le Centre d'éducation pour la démocratie a travaillé directement avec eux pour qu'ils soient informés et puissent appuyer les changements de programmes et de méthodes que suppose l'éducation pour la démocratie.

Il convient de souligner, toutefois, que c'est chez les élèves de l'enseignement secondaire que l'on perçoit la plus grande transformation. Dans notre pays, l'élève a été habitué aux méthodes traditionnelles qui voient en lui le récepteur des « énoncés magistraux » du maître. Le sens critique, la créativité et l'autonomie étaient des attitudes et des aptitudes exclues du profil du « bon élève », voire combattues, car les élèves et par conséquent les futurs citoyens étaient considérés comme des sujets passifs. L'éducation pour la démocratie vise à former des élèves au profil différent, et dans une certaine mesure elle y est parvenue. Trois ans après le lancement du nouveau programme, on peut dire que les objectifs sont réalisables, bien qu'il ne faille pas oublier que promouvoir une culture démocratique est une entreprise à moyen ou à long terme, qui suppose la formation d'une nouvelle génération de citoyens, ce qui ne dépend pas uniquement de l'école. L'éducation pour la démocratie implique un changement dans les valeurs, la perception de la société, l'adhésion à une pratique démocratique comme style de vie politique, mais aussi de vie personnelle, au niveau des relations familiales et sociales. Il s'agit là d'une mutation sociale qui touche non seulement l'école, mais aussi les pratiques institutionnelles, la communication, l'information et la vie économique, et qu'il ne serait évidemment pas réaliste d'espérer voir se réaliser à court terme.

Il est cependant possible d'observer, au bout de trois ans, quelques indices intéressants du changement qui s'opère chez les élèves de l'enseignement secondaire, auxquels a été dispensée l'éducation pour la démocratie. Ce qui est peut-être le

plus révélateur est le discours des élèves qui souligne notamment l'importance de la démocratie, de la tolérance et de l'action en faveur de la communauté. Dans l'ensemble, ils semblent avoir compris le message de la démocratie, bien qu'on ne puisse pas encore déterminer s'il s'agit là d'une intériorisation durable, d'un véritable comportement nouveau. Le Centre d'éducation pour la démocratie effectue une évaluation permanente de ces changements, pour en mesurer la stabilité et la profondeur.

Les modifications qu'a entraînées la promotion des programmes d'instruction civique et sociale peuvent également être observées au niveau des établissements scolaires. À l'évidence, on peut logiquement supposer que si l'on perçoit un changement chez chacun des protagonistes du monde scolaire, on constatera des transformations à l'échelon des établissements. Toutefois, il faut bien comprendre que les changements observés chez chacun des acteurs ne se traduisent pas nécessairement par une modification de la même ampleur à l'échelle de la structure institutionnelle. La principale raison en est que les changements au niveau de l'institution (celui de l'établissement scolaire) ne tiennent pas seulement aux acteurs de la vie scolaire (facteurs intrinsèques), mais aussi à la collectivité, aux différents pouvoirs, à la situation socio-économique, etc. (facteurs extrinsèques).

En dépit de la place qu'occupent les facteurs extrinsèques, en particulier les efforts d'ouverture des autorités communales, les changements de l'institution scolaire sont encore avant tout de caractère intrinsèque ; bien plus, on peut observer que l'école ne connaît pas seulement un changement interne, elle joue aussi un rôle important dans la dynamisation de la vie communautaire. Les professeurs d'instruction civique semblent souvent s'attacher à lancer des projets civiques associant l'établissement et la collectivité. Par là même, ils sont perçus comme des agents de changement dans leur environnement social.

Promouvoir un climat social démocratique : un objectif d'avenir

Il serait fort difficile d'enseigner la démocratie dans un système éducatif où celle-ci ne régnerait pas aux plus hauts niveaux. Pour pouvoir vraiment dispenser une formation orientée vers elle, le système éducatif doit poursuivre une série d'objectifs qui peuvent être atteints dans la mesure où les exécutants se les assignent. Il importe que les hauts responsables de l'éducation veillent à la cohérence entre le discours et les faits.

La conviction démocratique des autorités se prouve et se mesure à certaines caractéristiques inhérentes à toute culture démocratique. La possibilité pour les différents acteurs du système d'éducation d'avoir accès à l'autorité en est un indicateur capital qui montre si les responsables entendent établir des politiques fondées sur la participation de ceux qu'elles vont concerner. Un autre aspect est celui des rapports entre les acteurs du système, que doit régir le principe d'égalité. Avant tout, les enseignants doivent être traités avec le respect qu'ils méritent, puisque ce sont eux qui assurent la formation de la société en général. Le problème de la modicité des

salaires est commun aux enseignants de tous les pays, mais il est important qu'à tout le moins on les traite avec les égards qui leur sont dus.

Si l'on veut promouvoir une véritable éducation pour la démocratie, il faut mener, tant à l'échelon du maître d'école qu'à celui des autorités supérieures, un effort de démocratisation, mais il faut aussi veiller à ce que l'appareil administratif intermédiaire suive des orientations démocratiques. L'administration ne doit pas agir de manière autoritaire vis-à-vis des maîtres. Tout effort d'éducation démocratique dans l'enseignement formel doit tenir compte de ce que l'on appelle communément la technique de transmission en cascade ; elle peut se résumer ainsi : le ou les programmes entrepris doivent commencer à l'échelon supérieur, qui forme les échelons intermédiaires, auxquels il appartient de former les maîtres d'école.

Le risque, toutefois, avec cette information en cascade et cette pyramide hiérarchique, est qu'il faille beaucoup de temps pour atteindre les niveaux éducatifs opérationnels, à savoir les maîtres et les élèves. C'est pourquoi, il semble opportun dans une société qui veut — et doit — consolider la démocratie d'agir en même temps au niveau de la base. L'efficacité d'une telle action suppose un effort particulier de coordination, qu'il faut encore notablement intensifier dans notre pays. Il est essentiel que le travail effectué avec les maîtres soit étendu aux autres acteurs du monde éducatif. On doit donc prévoir de travailler activement avec les délégations régionales, les cadres intermédiaires du système d'éducation, notamment les directeurs, afin qu'ils comprennent tous l'action menée par les maîtres avec les élèves et qu'ils y souscrivent. S'il en va autrement, celle-ci risque d'avorter faute de recevoir l'appui nécessaire des échelons supérieurs du système.

En définitive, le projet d'éducation pour la démocratie doit être envisagé dans l'optique de l'avenir, de l'épanouissement de la personne et du développement global d'une nation. Aussi, l'éducation pour la démocratie au Nicaragua doit-elle être perçue comme un projet politique englobant toutes les forces sociales du pays. L'école ne pourra pas, à elle seule, mener à bien une telle tâche et son apport spécifique sera diminué — ou complètement battu en brèche — si l'on ne parvient pas à assurer une participation plus résolue de toutes les composantes actives de la vie régionale et nationale. Outre le système d'enseignement, il est donc essentiel d'associer à coup sûr au processus d'édification de la démocratie les entreprises privées, les syndicats, les intellectuels, le personnel politique, les membres du pouvoir judiciaire, du parlement et les représentants de la communauté internationale résidant au Nicaragua. À une époque de communications rapides et généralisées, il importe aussi au plus haut point que les médias soutiennent les programmes de démocratisation culturelle pour que le message puisse se diffuser dans tous les secteurs.

Il est certes possible de mesurer la solidité économique d'un pays à l'excédent de sa balance des paiements, comme à la faiblesse de son endettement et de son déficit public, mais il semble difficile, sans une participation engagée, créatrice et active de tous les secteurs sociaux à l'édification de la nation, que seule peut permettre une éducation adaptée et cohérente, de susciter les qualités civiques d'honnêteté, de solidarité et de sens critique, ainsi que les compétences pratiques nécessaires pour assurer un développement durable. Un pacte national pour la démocratie constitue à

n'en pas douter la condition la plus importante si l'on veut assurer le maintien, la consolidation et l'efficacité de tous le processus. Grâce à l'expérience acquise, le système d'éducation peut jouer dans ce domaine un rôle inspirateur essentiel.

Note

1. Ces résultats sont quantifiables, comme on peut en juger par les commentaires des personnes qui participent, d'une manière ou d'une autre, aux travaux de l'Institut national autonome Roger-Rizo.

L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ DANS LA PRATIQUE

CITOYENNETÉ ET ÉDUCATION PRODUCTIVE EN RÉPUBLIQUE CENTRAFRICAINE

Abel Koulaninga

L'éducation à la citoyenneté est, en règle générale, mieux développée dans le cadre des disciplines humanistes de l'enseignement général. Faudrait-il pour autant se contenter d'offrir une éducation à la vie civique et politique, de moindre qualité, dans le cadre des institutions d'apprentissage professionnelle ? La réponse à cette question en République centrafricaine penche pour la négative. Deux raisons, complémentaires, l'expliquent : l'une, de caractère éthique, consiste à donner à tous les jeunes les mêmes possibilités de s'insérer efficacement à la vie sociale du pays, grâce à une formation aux valeurs de la démocratie et des droits de l'homme ; l'autre est en réalité fonctionnelle, car les groupes qui se recrutent dans l'enseignement professionnel auront souvent — particulièrement dans le cas de formations productives (agriculture, élevage) — un impact décisif sur les conditions de vie de leurs concitoyens ; il est capital, dans ce contexte, que leurs pratiques professionnelles ne soient pas seulement guidées par des intérêts individuels, mais aussi par des valeurs qui, en filigrane de l'action, font ressortir les notions de coopération et de service.

L'étude qui suit a été conduite dans deux écoles techniques qui participent au programme de renouvellement des programmes de formation professionnelle,

Langue originale : français

Abel Koulaninga (République centrafricaine)

Doctorat en sciences de l'éducation (1987, Université René-Descartes, Paris). Enseigne la psychopédagogie et la dynamique des groupes à l'Université de Bangui. Secrétaire général de la Commission nationale de la République centrafricaine pour l'UNESCO. Parmi les nombreux travaux qu'il a signés, il faut mentionner en particulier *La situation de l'intégration socio-éducative des Pygmées en Afrique centrale* (1995).

en rapprochant les formations de la vie concrète. Les écoles choisies ont été le Collège technique du développement rural de Grimari, dont le programme s'étend au secteur du génie rural et des eaux et forêts, assurant ainsi une formation professionnelle diversifiée de techniciens de l'agriculture et de techniciens dans ces divers domaines ; l'autre établissement, le Collège technique d'élevage, assure la formation des techniciens dans ce domaine d'activité.

Citoyens entrepreneurs

L'objectif recherché à travers la formation assurée par ces deux centres est de rendre les futurs producteurs capables d'analyser une situation et de découvrir les problèmes qui se posent au niveau d'une exploitation agro-pastorale ; d'acquérir aussi les moyens de formuler les solutions, de prévoir et d'organiser leur mise en œuvre, de même que d'évaluer les résultats obtenus. Le programme de formation professionnelle marie des notions fondamentales de culture générale (mathématiques, physiques, chimie, biologie, histoire, géographie, économie) aux pratiques de production et de gestion. Mais, comme nous le verrons par la suite, dans toutes les pratiques professionnelles et instrumentales, l'école met l'accent sur la formation des citoyens comme producteurs libres, capables de gérer toute entreprise envisagée dans la postformation au service de la communauté.

Pendant la première année, la priorité est accordée à l'entraînement, à l'observation et au recueil des informations. Celles-ci permettent d'analyser les interactions entre les facteurs qui ont lieu au cours des activités de synthèse orientées vers des travaux de la ferme, des ateliers, des chantiers et des stages d'ouvriers qui s'effectuent pendant les vacances d'été.

Ces activités se poursuivent tout au long de la formation et prennent progressivement une forme élaborée à travers l'analyse des données. Les élèves, grâce aux informations avec lesquelles ils évoluent, acquièrent non seulement l'aptitude à traiter ces informations et à analyser les facteurs de production, mais aussi et surtout les méthodes et les moyens d'intervenir dans le milieu.

L'étude de l'intervention des élèves sur le milieu est abordée sous deux angles :

1. Du point de vue technique, conventionnel, les élèves doivent faire face aux interventions qui vont leur permettre de dégager les facteurs économiques et sociaux favorisant le progrès. Les futurs producteurs doivent posséder le savoir et le savoir-faire nécessaires pour analyser des situations de production variées et découvrir les solutions appropriées aux problèmes qui se posent à eux.
2. De façon moins formelle, les élèves ont également la possibilité d'organiser des activités éducatives en dehors du programme scolaire — en se constituant, par exemple, en petits groupes d'élèves, en organisant dans les différentes communautés des campagnes de sensibilisation contre le SIDA et en proposant des mesures préventives. Les élèves entreprennent également des activités de développement au niveau de la communauté, telles que l'aménagement de points

d'eau (puits et sources) pour assurer la desserte de la population en eau potable. La protection de l'environnement constitue l'un des éléments de cette action éducative, par lesquels les élèves incitent les populations autochtones à freiner la désertification en évitant les feux de brousse et le prélèvement anarchique de la flore et de la faune. L'école, en qualité de centre de production, accorde assistance aux enfants démunis, notamment les orphelins, par des dons en produits agricoles, piscicoles et d'élevage. L'école sort ainsi de son cadre pour réaliser des activités communautaires au profit de la population, et les étudiants sont ainsi systématiquement appelés à s'engager civiquement. Des principes de base de la vie citoyenne — autonomie, solidarité, efficacité — sont ainsi développés chez les élèves.

En dehors du programme de formation professionnelle qui — on l'a vu — véhicule les principes de base démocratiques à travers l'action civique sur la communauté, les élèves reçoivent aussi une formation classique liée à la citoyenneté. Ainsi, l'éducation morale enseignée dans les deux établissements étudiés contribue efficacement à l'acquisition des qualités de personnes responsables, possédant des valeurs morales qui permettent de vivre en harmonie avec le milieu (probité intellectuelle, honnêteté, bonnes relations humaines, reconnaissance d'autrui comme étant une entité et une valeur humaine — bref, le respect de la dignité humaine). Par ailleurs, d'autres sujets d'étude, tels que l'éducation civique, la philosophie, l'économie, l'histoire et la géographie, permettent aux élèves de connaître leurs droits et leurs devoirs, d'être au courant des mécanismes du développement économique, avec ses aspects positifs et négatifs depuis le fonctionnement des entités micro-économiques locales jusqu'aux structures macro-économiques et à celle du marché mondial, où se font jour les enjeux de domination des plus faibles par les plus forts.

Ainsi, loin d'être considérés comme un lieu consacré uniquement aux apprentissages, les programmes d'études véhiculent des valeurs démocratiques qui constituent des supports importants pour la formation professionnelle des techniciens, le but étant de former des citoyens complets attachés aux valeurs fondamentales du citoyen libre et responsable. Les élèves sont initiés à la liberté d'expression et d'opinion, à l'esprit de dialogue et de tolérance, au partage des pouvoirs, à la coopération et à la solidarité, au respect mutuel et à l'esprit de justice, à l'esprit critique et d'innovation, ainsi qu'à la probité, à la gestion des biens communs. Tout le processus de formation offre les conditions propices pour renforcer l'autonomie des élèves et l'acquisition des valeurs pouvant garantir le développement de la citoyenneté. Les diverses disciplines — organisées autour de thèmes communs — contribuent à promouvoir les valeurs démocratiques, et plus particulièrement la solidarité, la coopération, la paix et les droits de l'homme, ainsi que la responsabilité civique, en commençant par les relations quotidiennes de l'élève au sein de sa famille, de sa communauté, de son entreprise, de sa région et de sa patrie pour aboutir aux relations avec les autres pays.

Ces valeurs leur permettent d'être en mesure de prendre des décisions créatrices dans les tâches à réaliser, en communiquant leurs idées, leurs opinions sur

les différents points qui touchent la gestion de toute activité, qu'elle soit individuelle ou collective.

Méthodes d'une éducation à la citoyenneté en situation professionnelle

Si, comme on l'a vu, un contenu éducatif à la citoyenneté démocratique paraît essentiel à la formation des valeurs et des comportements, dans le cadre de l'éducation professionnelle réalisée en principe avec des élèves qui accordent une importance particulière à des situations concrètes, la méthodologie pédagogique est primordiale. Elle permet de véhiculer et d'enraciner des contenus en recréant des situations pratiques telles que celles que les étudiants retrouveront dans leurs vies de citoyens et d'entrepreneurs.

La méthode des *pratiques professionnelles* soutient ainsi la formation à la citoyenneté. La formation professionnelle à travers les unités de production donne l'occasion aux futurs techniciens de construire et d'enrichir leur compétence, leur faculté critique et leur pouvoir de créativité à travers les réunions et débats d'où jaillissent des idées et des propositions. On analyse des situations, on cherche à résoudre des problèmes concrets, on étudie différents cas en petits groupes pour ensuite en comparer les résultats.

Dans ces exercices, un point d'une importance particulière est l'évaluation de l'impact des décisions sur l'environnement, mais surtout sur la population, notamment du point de vue des avantages ou des problèmes qui peuvent découler des entreprises envisagées. À cette fin, on procède à des enquêtes sur le terrain, suivies de comptes rendus et d'échanges d'informations. On décide d'une action commune à conduire sous la forme d'une orientation nouvelle insufflée à l'entreprise de production ou d'une action de solidarité à mener dans la communauté. L'esprit critique, dans le respect mutuel, est la stratégie de base de toute action ou pensée, débattue et traduite en action.

Par exemple, la gestion des unités de production créées aussi bien par le Collège technique du développement rural que par le Collège technique d'élevage réclament non pas seulement le savoir-faire spécifique à chaque spécialité (élevage, pisciculture, agro-foresterie), mais aussi une technique d'organisation des éléments de production permettant de mettre en place une organisation de la gestion qui tienne compte aussi bien des notions et des connaissances acquises concernant les valeurs précédemment évoquées que d'une approche, en même temps rationnelle et spécifique, susceptible d'améliorer le rendement, la productivité et une pratique de la saine gestion.

Les futurs entrepreneurs doivent avoir comme préoccupation première la recherche constante de la bonne information avant d'en faire usage. C'est le domaine où les *techniques d'enquêtes*, les guides destinés à l'organisation d'ateliers, les techniques permettant la conduite de réunions, celles qui servent à calmer les tensions et à gérer correctement doivent être assez tôt inculqués aux élèves, notamment dans les centres de formation professionnelle qui préparent pour

l'économie les futurs producteurs. Ces derniers auront à s'assumer avec les outils indispensables que représentent la connaissance et les valeurs démocratiques dans toute entreprise de gestion où ils devront vivre en citoyens libres et avertis.

Une autre approche repose sur le *partenariat* qui met en liaison toutes les forces vives de la collectivité avec les centres de formation professionnelle, les organismes gouvernementaux et non gouvernementaux, les associations, fondations et organisations qui interviennent au niveau local et qui influent sur le développement de la société, où les contributions créent une synergie et constituent un terrain privilégié où s'exercent et se pratiquent les valeurs relevant de la citoyenneté.

Enfin, il convient de reconnaître que la pratique d'une citoyenneté exige d'autres apports pédagogiques, en termes de valeurs et de connaissances. Il n'est d'ailleurs pas superflu de rappeler que les élèves en situation de formation professionnelle constituent des individualités, chacun avec son histoire biologique et affective, ses motivations, ses aptitudes et ses aspirations. Bien souvent, le réflexe individuel qui pousse à l'égoïsme n'est pas de nature à favoriser une vie commune, dès l'instant où, parmi les élèves, il existe des profils psychologiques fort différents. Pour développer la vie en groupe, tout en permettant de mieux mettre en évidence les compétences et les aptitudes de chacun, d'autres approches pédagogiques s'imposent.

Dans cette perspective, les jeux de simulation, les jeux de rôle, quelle que soit la forme qu'ils prennent, sont des instruments de grande portée pédagogique, souvent utilisés en éducation à la citoyenneté dans les écoles professionnelles renouvelées. L'idée centrale découle du constat que différentes situations de classification se traduisent dans la dynamique des groupes par des prises de rôles différents qui reflètent les représentations des joueurs : par exemple, les rôles relatifs à la tâche qui doit faciliter et coordonner l'effort du groupe, quant à la définition de ces objectifs et les moyens de les atteindre. Dans le jeu de rôle sont reproduites — et magnifiées ou singularisées — diverses situations et fonctions de la vie concrète : il y a le lanceur d'idées, le coordinateur, le critique, l'informateur, l'enquêteur, le secrétaire. Il y a également les rôles concernant l'entretien de la vie collective : ceux qui sont animés par le souci socio-affectif et le soutien au moral du groupe, ceux qui servent à réduire les conflits interprofessionnels, à favoriser l'expression et à assurer la sécurité de chacun. Les jeux peuvent également conduire à envisager des enjeux spécifiques, comme la lutte contre les approches du groupe qui s'effectuent au détriment de la productivité et du climat collectif. Cette méthode permet de renforcer le processus d'autogestion et de cogestion par la connaissance et la « pratique » des rôles nécessaires, ainsi que par la notion que l'on se fait des différentes responsabilités qu'exige l'entreprise. Les jeux de simulation donnent aux participants l'occasion de connaître, d'analyser et de proposer des compromis concrets qui aident à « vivre » les valeurs et les droits de l'homme. Ils accordent aux élèves la possibilité de réfléchir dans leur pays du point de vue de la pratique et des droits de l'homme. Le dialogue et l'analyse, qui sont les instruments de l'« interaction simulée », conduisent les élèves à s'engager efficace-

ment vers le progrès de la société, grâce au respect des droits de l'homme et à la pratique des valeurs.

En conclusion, les centres de formation professionnel, sont appelés à devenir les initiateurs de la vie démocratique. Ils doivent ouvrir un espace au dialogue et contribuer à l'établissement d'accords et d'engagements qui favorisent l'affermissement des valeurs et la création d'un climat de respect, de solidarité et de tolérance dans les entreprises socio-économiques, pour lesquelles les élèves auront été mieux préparés.

Bibliographie

Ministère de l'agriculture et de l'élevage. *Programme officiel de formation au Collège technique de développement rural de Grimari*. Bangui, Ministère de l'agriculture et de l'élevage, 1994.

———. *Rapport d'activités du Collège d'élevage de Bouar*. Bangui, Ministère de l'agriculture et de l'élevage, 1992.

Mucchielli, A. *La psychologie sociale*. Paris, Hachette, 1994.

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. *Manuel pour l'enseignement relatif à la résolution des conflits, aux droits de l'homme, à la paix et à la démocratie*. Paris, UNESCO, 1995.

———. *La culture démocratique : un défi pour les écoles*. Paris, UNESCO, 1995.

L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ DANS LA PRATIQUE

**PROJETS INTERACTIFS DE
FORMATION À LA CITOYENNETÉ
POUR LES JEUNES D'ÂGE SCOLAIRE
EN EUROPE DU NORD**

Ruud Veldhuis¹

Généralités

L'expérience concrète de situations dans lesquelles les jeunes doivent évaluer divers moyens de résoudre des problèmes, choisir les meilleures solutions et rallier les autres à leur choix peut être extrêmement formatrice dans n'importe quelle discipline et compléter utilement le programme d'enseignement théorique. L'apprentissage par la pratique semble être une méthode didactique et pédagogique particulièrement indiquée dans des situations complexes, telles que celles qui sont associées à l'édification de la citoyenneté.

Le Centre néerlandais d'instruction civique a une longue pratique de projets « interactifs », où il s'agit moins de transférer des connaissances que d'apprendre par la pratique. Dans les pages qui suivent, il analyse une expérience au cours de

Langue originale : anglais

Ruud Veldhuis (Pays-Bas)

Diplômé en sciences politiques, il s'intéresse en particulier aux relations internationales, à la sociologie, à l'histoire et à la psychologie des foules. A enseigné l'histoire et les sciences sociales dans le secondaire. Maître de conférence et directeur adjoint de la Stichting Burgerschapskunde (Fondation pour la citoyenneté) de 1981 à 1994. Dirige, depuis 1994, les projets européens de l'Institut voor publiek en politiek (Centre néerlandais d'instruction civique). À l'heure actuelle, il se consacre à des projets d'instruction civique et d'éducation politique pour le renforcement des institutions de pays qui sont sur la voie de la démocratie. Courrier électronique : international@publiek-politiek.nl

laquelle des méthodes d'enseignement/apprentissage fondées sur un débat ouvert entre élèves du secondaire ont été utilisées pour développer en eux des orientations et des comportements démocratiques².

Ce type de projet interactif obéit à plusieurs principes de base :

Tout d'abord, il importe que les élèves fassent l'expérience de ce qu'est le processus de prise de décisions politiques, ainsi que des choix inévitables qu'il implique entre intérêts conflictuels ; les projets interactifs obligent les élèves à peser le pour et le contre.

En second lieu, les projets interactifs permettent aux élèves d'apprendre à formuler des revendications politiques et à penser en termes d'intérêt public.

Enfin, la méthode interactive motive davantage les élèves parce que ce qu'ils apprennent correspond à leur expérience concrète et leur permettra de mieux comprendre leurs intérêts propres et leur situation personnelle.

Projet de base :

« Comprendre la vie politique locale »

STRUCTURE ET FONCTIONNEMENT

Ce projet, réalisé aux Pays-Bas, a récemment été adapté aux besoins pédagogiques des enseignants et des élèves d'Allemagne, d'Estonie et de Lituanie. Il est réalisé par le Département de la jeunesse du Centre néerlandais d'instruction civique. Aux Pays-Bas, quelque quatre mille élèves ou étudiants, venus d'une bonne cinquantaine de municipalités, y participent chaque année, répartis en groupes d'environ soixante personnes. Ces jeunes ont entre 10 et 20 ans. Le projet vise à les initier à la vie politique locale, à leur faire mener une action politique dans leur environnement immédiat et à encourager leur engagement politique. Il s'agit d'un apprentissage pratique par et pour les jeunes.

Au départ, on alloue à chaque groupe un budget (environ 1 300 dollars des États-Unis), offert par le conseil municipal. C'est aux jeunes de décider comment utiliser ces fonds dans un domaine donné : par exemple, la politique à l'égard des jeunes, le développement durable, la sécurité, les minorités ou l'aide au développement. Les thèmes d'action sont très divers : affiche contre le racisme, équipements pour handicapés, barbecue annuel où les jeunes rencontrent des hommes politiques, capteurs qui déclenchent l'éclairage des couloirs de l'école, autobus fonctionnant au carburant organique ou construction d'un auvent protégeant les terrains de jeux. Les groupes se rencontrent au cours d'une *journée d'action* à l'hôtel de ville, où ils discutent entre eux et avec les responsables politiques locaux.

PRÉPARATION DU PROJET

Le Centre néerlandais d'instruction civique publie un magazine pour les élèves et des directives pour les maîtres. Les jeunes participants suivent deux ou trois cours de cinquante minutes, donnés à l'école ; axé essentiellement sur l'éducation à la

citoyenneté, le projet s'inscrit dans le champ des études sociales. Par leur contenu, les cours sont une introduction à la nature de la vie politique locale et au thème d'action envisagé, et préparent concrètement les élèves à la journée d'action.

SOUTIEN ET ÉQUIPEMENTS

Pendant la journée d'action, chaque groupe est aidé par un bénévole appartenant à une organisation de jeunes politiquement engagée. Ces bénévoles reçoivent une formation spéciale, dispensée par le Centre néerlandais d'instruction civique. Ils contribuent fortement à la réussite du projet en amenant les jeunes à s'intéresser à la politique locale d'une manière originale et inventive. Pendant la journée passée à l'hôtel de ville, il faut absolument, pour permettre le travail en groupe, mettre à la disposition des jeunes sept salles avec téléphone et télécopieur pour chaque groupe, des ordinateurs ou des machines à écrire pour la « presse » et une photocopieuse ; il faut également que le maire préside la séance du soir et que la presse locale ou régionale soit présente. Le coût des journées d'action organisées aux Pays-Bas est d'environ 3 000 dollars des États-Unis.

FIGURE 1. Journée d'action

LE PROGRAMME DE LA JOURNÉE D'ACTION À L'HÔTEL DE VILLE

Les grandes lignes du programme sont les suivantes :

- arrivée à l'hôtel de ville ;
- travail en groupe au moyen de jeux qui permettent de « briser la glace », réflexion sur le thème d'action choisi et formulation de questions aux hommes politiques ;
- réunion plénière avec des représentants de la municipalité ;
- travail en groupe : élaboration d'un descriptif de projet et d'un budget ; formulation de questions pour la deuxième réunion plénière ;
- réunion plénière avec des fonctionnaires et des représentants de divers groupes d'intérêt ;
- travail en groupe : mise au point finale du dossier du projet et préparation de la réunion du soir ;
- réunion plénière du « Conseil de la jeunesse » dans la salle du conseil municipal, sous la présidence du maire. Discussion et sélection des projets présentés en séance plénière par les groupes. Le public présent peut lui aussi voter.

ÉVALUATION

Après avoir organisé ces journées d'action pendant plusieurs années, le Centre néerlandais d'instruction civique a voulu en faire une évaluation très complète. En collaboration avec l'Université de Leyde, il cherche notamment à déterminer si ces activités ont une influence sur la culture politique et l'attitude à l'égard de la prise de décisions politiques. Un questionnaire a été établi et mis à l'essai ; un échantillon

représentatif d'écoliers a été constitué. Afin de mesurer l'évolution des mentalités, une enquête sera effectuée quelques mois après la journée d'action. Les résultats seront disponibles vers la fin de 1996 et publiés par la suite. Il en sera question dans le *Bulletin : l'éducation politique pour une démocratie européenne* (disponible auprès du Centre néerlandais d'instruction civique).

Renforcer la démocratie à l'échelon local : extension d'un projet pilote à l'Allemagne, à l'Estonie et à la Lituanie

Grâce à une bourse du programme Phare/Tacis « Démocratie », un projet pilote visant à encourager la participation des jeunes à la politique (« Comprendre la vie politique locale ») a été réalisé en Allemagne, en Estonie et en Lituanie, après adaptation et mise à l'essai. Le projet a été achevé en juillet 1996.

L'objectif était de former des jeunes (de 14 à 16 ans) de façon à favoriser leur participation active à la prise de décisions démocratique et de contribuer à la sauvegarde de l'environnement local et à son amélioration. Le résultat prévu était l'élaboration d'un modèle pédagogique destiné aux établissements d'enseignement secondaire ; ce modèle devrait être un vecteur de diffusion dans d'autres pays baltes et en Europe centrale et orientale.

Aux fins du projet, on a sélectionné des établissements pilotes employant des méthodes pédagogiques démocratiques et rassemblant au total trois cent vingt élèves et dix-sept enseignants en Allemagne, en Estonie, en Lituanie et aux Pays-Bas. L'encadrement administratif était assuré par le Centre néerlandais d'instruction civique et le personnel du Centre des droits de l'homme de Vilnius.

PLANIFICATION FONCTIONNELLE DU PROJET

Les cours introductifs ont été préparés par le Centre néerlandais d'instruction civique, qui s'est également chargé de former les bénévoles en Lituanie, en Estonie et en Allemagne. Les cours ont été dispensés par des enseignants locaux et huit journées d'action ont été organisées dans des municipalités des trois pays. Ce projet pilote devrait être suivi de cours et de journées d'action dans d'autres écoles.

LE CONTEXTE PÉDAGOGIQUE DU PROJET

Le rôle des enseignants

Les enseignants sont chargés en particulier de préparer les élèves à la journée d'action. Ils leur donnent pour cela des cours de préparation et leur expliquent la finalité de cette journée. Pendant la journée d'action elle-même, le rôle des enseignants est limité. Ils enregistrent les absences et accompagnent discrètement le déroulement des activités. Ils ne sont pas censés intervenir dans le travail des groupes ni orienter les élèves vers une proposition de projet plutôt que vers une autre. Ils peuvent toute-

fois aider les élèves qui constituent le « groupe de presse », par exemple pour les travaux de composition, la prise de photos, etc.

Les enseignants participant au projet et chargés de diriger les cours préliminaires avaient reçu les instructions suivantes :

Leçon 1 : Introduction à la vie politique locale. Il est recommandé de donner des exemples tirés de la réalité locale (articles, photographies, renseignements sur les partis politiques locaux). Des informations sur l'Estonie et sur ses relations avec la Lituanie peuvent ajouter une dimension internationale.

Leçon 2 : Initiation au développement durable. Il est très important que les élèves sachent bien ce qu'est le développement durable. Là aussi, des exemples devraient être tirés du cadre local. Pour compléter le contenu du cours, les enseignants peuvent inviter un spécialiste de l'environnement qui donnera des informations de première main sur les problèmes locaux et leurs solutions.

Leçon 3 : Préparer les élèves à participer à la journée d'action pour qu'ils en comprennent bien le programme et leur indiquer le groupe de travail dont ils feront partie. Lorsque de nombreux établissements ou classes participent à la journée d'action, panacher les groupes.

Le rôle des bénévoles

Pendant la journée d'action, le rôle des bénévoles est de guider les élèves, c'est-à-dire de veiller à ce qu'ils aient élaboré une bonne proposition de projet à la fin de l'après-midi et à ce qu'ils restent motivés tout au long de la journée. Il faut aussi que les tâches soient organisées de sorte que chaque membre du groupe ait quelque chose à faire. Les bénévoles ne sont pas censés organiser des réunions avec les élèves avant la journée d'action pour ne pas en affaiblir l'impact. Mais, pendant cette journée, il importe qu'ils centralisent les idées de projet formulées dans les différents groupes pour éviter que deux groupes ne présentent des propositions analogues.

Modèle de référence

La figure 2 présente un extrait de la première activité avec les élèves pendant le premier cours sur la vie politique locale ; on peut aussi s'en servir comme modèle de référence pour dresser le bilan final de la journée d'action.

EXEMPLES DE PROPOSITIONS DE PROJET

Qu'est-ce que le développement durable et comment des propositions concrètes de projet dans ce domaine peuvent-elles être réalisées localement ? Nous indiquons ci-après diverses propositions qui ont été mises en œuvre à l'occasion de projets antérieurs. Ces propositions ne présentent pas de l'intérêt seulement pour les élèves. Il est essentiel qu'elles aient des retombées positives pour toute l'école, voire pour tout le quartier.

FIGURE 2. Première exploration de la vie politique locale

INTRODUCTION

Ce cours est une initiation à la vie politique locale. Tout d'abord, nous aimerions savoir si vous avez l'étoffe d'un politique. C'est pourquoi nous avons préparé un test à votre intention. Vous lirez ensuite un texte sur le thème de l'« influence ». Par ailleurs, nous organiserons une rencontre avec votre maire ; enfin et surtout, vous franchirez les frontières pour en apprendre davantage sur la vie politique (locale) en Estonie, en Allemagne et en Lituanie.

Ennuyeux ? Nous espérons que non.

Montrez-vous tel que vous êtes.

Êtes-vous doué pour la politique ? Pour le savoir, faites ce test !

1. *Vous arrive-t-il d'avoir une opinion personnelle ?*
 - a) Seulement après mûre réflexion.
 - b) Le monde, rien à cirer....
 - c) Seulement si je n'ai pas du tout réfléchi à la question.
 - d) J'ai une opinion à choix multiples.
 - e) Bien sûr, sur quel sujet voulez-vous l'entendre ?
2. *La politique m'intéresse quand il s'agit :*
 - a) de moi.
 - b) des phoques.
 - c) de causes qui sont manifestement bonnes ou mauvaises.
 - d) de l'abattage des arbres.
3. *La politique, c'est pour :*
 - a) les gens qui vivent dans une tour d'ivoire.
 - b) les gens qui sont systématiquement contre quelque chose.
 - c) les gens qui ont soif de pouvoir.
 - d) les gens qui ne savent pas ce qu'ils veulent, mais veulent ce qu'ils savent.
 - e) tout le monde, donc pour moi aussi.
4. *En politique, qu'est-ce que la gauche (socialisme) et la droite (libéralisme) ?*
 - a) À gauche les mollassons, à droite les gros bonnets qui fument le cigare.
 - b) Les progressistes et les conservateurs, ou vice versa.
 - c) C'est la voie moyenne qui est celle de la vérité.
 - d) Des indicateurs de direction qui vous font avancer.
5. *Comment faites-vous changer d'avis à quelqu'un ?*
 - a) En utilisant la force voulue.
 - b) En lui montrant les faits (mes faits).
 - c) Pourquoi le ferais-je ?
 - d) Avec de solides arguments.

6. *Ce qui manque en politique, c'est :*
 - a) un sens de l'humour.
 - b) des penseurs.
 - c) le contact avec les gens.
 - d) un Ministère de la créativité et des solutions.
 - e) moi !!!

7. *Qu'est-ce qui est plus important que l'école ?*
 - a) Ma copine, mon copain.
 - b) Tout.
 - c) L'environnement.
 - d) Ma carrière, bien sûr.
 - e) La politique.

8. *Quand changez-vous d'avis ?*
 - a) Quand quelqu'un parvient à me convaincre.
 - b) Quand je m'aperçois que ma grand-mère est du même avis que moi.
 - c) Quand j'ai honte d'afficher mon opinion.
 - d) Dès que j'essaie de l'exprimer verbalement.
 - e) Chaque fois que je change de style de vie.

9. *Quand passez-vous à l'action ?*
 - a) Quand je suis conquis par une cause.
 - b) Je suis membre de Greenpeace, est-ce que ça compte ?
 - c) Jamais et pour rien au monde.
 - d) Quand l'État me donnera enfin un peu d'argent de poche.
 - e) Quand cela sert mes intérêts et donne de bons résultats.

- Création à l'école d'un centre d'action et d'information dans le domaine de l'écologie. Le centre diffuse des informations sur les problèmes environnementaux locaux et élabore des propositions de projet concret.
- Création d'un mur de verdure entre la route et l'école pour la sécurité et la santé des élèves, qui sont ainsi protégés du bruit de la circulation et des gaz d'échappement.
- Création d'un prix décerné au commerce le plus respectueux de l'environnement dans la ville ou le village. Les critères retenus sont la consommation d'énergie, le tri des déchets, les matériaux d'emballage des marchandises, etc.
- Installation dans les rues de poubelles à la fois attrayantes et amusantes, pour que les gens aient envie d'y jeter leurs ordures.

L'ENVIRONNEMENT INTERACTIF DU PROJET

Animation des discussions

L'un des bénévoles anime les discussions avec les conseillers municipaux, les fonc-

tionnaires des administrations locales et les représentants de groupes d'intérêt. Sa tâche est de relancer le débat, afin de soutenir l'intérêt du public. Les déclarations des participants doivent être brèves et pertinentes ; l'animateur peut intervenir quand les participants utilisent un langage compliqué. Au début de la réunion, chaque participant se présente en quelques mots, puis les groupes posent leurs questions, chacun à leur tour. Pour éviter que le dernier groupe n'ait plus de questions à poser (parce qu'elles ont déjà toutes été formulées), l'animateur peut décider au départ que chaque groupe ne pose pas plus de deux questions. Il vaut mieux ne pas demander à chaque participant de répondre à toutes les questions, car cela prendrait trop de temps. Ne pas oublier de remercier tous les participants à la fin de la réunion.

Mise aux voix des projets au cours de la dernière réunion du soir

Après la présentation des propositions de projet, celles-ci sont récapitulées par le président. Le public est appelé à voter. Le groupe qui est l'auteur de la proposition de projet remportant la majorité des suffrages gagne deux sièges au sein du conseil de la jeunesse et le groupe dont la proposition vient en deuxième place gagne un siège. Au second tour, seuls les membres du conseil de la jeunesse ont le droit de voter. Ce vote se fait à main levée. Les élèves peuvent voter pour leur propre groupe ; ils ne peuvent voter qu'une fois et n'ont pas le droit de s'abstenir. En général, aucune majorité ne se dégage en faveur d'une proposition donnée, et la séance est levée pour que les groupes puissent négocier. À ce stade, toutes les propositions sont encore en lice. Mais il peut arriver qu'un groupe retire sa proposition si on le lui demande ou qu'il parvienne à s'entendre avec un autre groupe.

Le travail de pression

Au premier tour de scrutin, la plupart des groupes votent pour leur propre projet. Ils doivent ensuite exercer les pressions nécessaires pour qu'une majorité se dégage. Afin d'arriver à une bonne solution de compromis, les groupes doivent collaborer entre eux avant le début de la réunion. Il s'agit de faire comprendre aux élèves qu'en politique conquérir le pouvoir (« gagner ») n'est pas la seule chose qui compte et que le contenu d'un projet a, lui aussi, de l'importance.

Réalisation du projet gagnant

Les autorités locales doivent en principe réserver une certaine somme au financement du projet gagnant. L'idée est que les élèves participent à la réalisation de ce projet puisqu'ils sont coresponsables de son succès. La participation à la vie démocratique signifie que les citoyens en général et, en l'occurrence, les jeunes contribuent à mettre en pratique les principes de la démocratie. Deux semaines après la réunion au cours de laquelle le meilleur projet a été choisi, les jeunes qui en sont les auteurs sont invités à l'hôtel de ville pour discuter des modalités d'exécution. Un

calendrier des travaux est établi de façon qu'ils puissent suivre la progression du projet. S'ils sont en mesure de mettre la main à la pâte, il faut leur donner la possibilité de le faire. Dans l'intérêt de toutes les parties en cause, cette phase doit faire l'objet d'une large publicité pour appeler de nouveau l'attention sur le projet et pour montrer aux citoyens que leurs idées et propositions ne restent pas lettre morte. Cela permet en outre aux élèves des autres établissements participants de constater que le projet fonctionne réellement.

Évaluation des projets pilotes des trois pays

Le projet pilote a été évalué au cours de la dernière réunion des participants. Les résultats étaient très encourageants. Tous les participants des pays baltes étaient enchantés. Ils avaient le sentiment que le projet leur avait permis, et avait permis aux élèves, de découvrir de nouvelles méthodes pédagogiques. La réaction des élèves, des directeurs d'établissement et des enseignants était positive. Les politiciens locaux et les responsables de la municipalité ont collaboré au projet avec beaucoup d'ardeur. La perspective de continuer à découvrir la démocratie locale par cette méthode suscite aussi un grand enthousiasme. Le coordinateur de Vilnius compte participer à d'autres journées d'action.

Les dossiers constitués pour les enseignants et les élèves sont disponibles dans plusieurs langues. Enseignants et bénévoles ont été formés. Le Centre lituanien des droits de l'homme assure comme prévu la coordination dans la région balte. Le programme est appliqué dans plusieurs écoles. Les établissements scolaires sont plus nombreux qu'on ne le pensait à souhaiter participer au projet. Le modèle a emporté l'entière adhésion des hommes politiques, des enseignants et des élèves. Soucieuses de participer, les municipalités ont offert des crédits pour financer les plans des élèves ainsi que des locaux dans les hôtels de ville. Selon les maires, ce modèle peut être un puissant moyen d'associer les jeunes à la vie politique locale.

Suggestions concernant la mise en œuvre du projet dans d'autres pays

Avec un minimum de modifications, le projet est mis en œuvre avec succès depuis plusieurs années aux Pays-Bas, et aujourd'hui en Estonie, en Allemagne et en Lituanie. Si l'on veut le reproduire dans d'autres pays, il convient au préalable de s'assurer que le cadre social et politique comme le système d'éducation s'y prêtent.

Il faut en effet des enseignants capables de travailler avec des jeunes, dans des contextes différents, de les former aux techniques de discussion, de les encourager à travailler de manière indépendante et de leur montrer comment rédiger et fabriquer un journal rendant compte de la journée d'action. Cela suppose que les directeurs d'école soient prêts à s'écarter de la routine scolaire et à emmener les jeunes à l'hôtel de ville où ils pratiqueront une pédagogie différente.

Les bénévoles ont un grand rôle à jouer. Dans les pays où il n'existe pas de mouvements politiques pour les jeunes, on peut faire appel à des bénévoles de

diverses organisations non gouvernementales. Ce qui importe, c'est qu'ils puissent encadrer les élèves sans leur donner trop de directives. Il est essentiel que les jeunes fassent concrètement l'apprentissage du fonctionnement du processus politique de prise de décisions.

Notes

1. L'auteur tient à remercier ici ses collègues du Centre néerlandais d'instruction civique qui l'ont beaucoup aidé.
2. Ces projets s'inspirent de l'expérience de la Close-Up Foundation aux États-Unis d'Amérique. Le travail de Close-Up a commencé en 1970 avec un programme d'études officiel à Washington D.C., destiné aux élèves et professeurs du secondaire. Depuis, l'œuvre d'instruction civique de la fondation s'est étendue à un cercle de plus en plus large de citoyens de tous âges et d'horizons très divers.

Bibliographie

- Annual Report Close Up Foundation 1994* [Rapport annuel de la fondation Close-Up 1994]. Arlington, Virginie, Close Up Foundation, 1995.
- Audigier, F. *Enseigner la société, transmettre des valeurs : l'initiation juridique dans l'éducation civique*. Strasbourg, Les Éditions du Conseil de l'Europe, 1993.
- Cremer, W. (dir. publ.). *Politische Bildung für Europa : Die Europäische Dimension in der politischen Bildung der zwölf EG-Staaten* (L'éducation politique pour l'Europe : la dimension européenne de l'instruction civique dans douze États de l'Union européenne). Bonn, 1991.
- Dahlgren, P. *Television and the public sphere : citizenship, democracy and the media* [La télévision et le service public : la citoyenneté, la démocratie et les médias]. Londres, Sage, 1995.
- Dekker, H. « Europees politiek-psychologisch burgerschap » [La dimension psychopolitique de la citoyenneté européenne]. *International spectator* (Rome), mars 1996.
- ; Oostindie, M. « Politische Sozialisationseffekte eines internationalen Jugendaustauschprogramms » [Effets de la socialisation politique dans le cadre d'un programme d'échanges pour la jeunesse]. Dans : Claussen, B. (dir. publ.). *Politische Sozialisation Jugendlicher in Ost und West*. Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung, 1989, p. 271-286.
- ; Portengen, R. *National and European citizenship. Conceptions, institutionalizations, and competences. Case : the Netherlands* [Citoyenneté nationale et européenne : conceptions, institutionnalisations et compétences. Cas : les Pays-Bas]. Leyde, 1996. (Manuscrit inédit.)
- Dekker, P. (dir. publ.). *Civil society. Verkenningen van een perspectief op vrijwilligerswerk* [La société civile : premier bilan du travail des bénévoles]. Rijswijk, Sociaal Cultureel Planbureau, 1994.
- Eurobaromètre : l'opinion publique dans l'Union européenne*. Bruxelles, Commission européenne, s.d. (Série d'études.)
- Farnen, R. (dir. publ.). *Reconceptualizing politics, socialisation and education* [Se faire une nouvelle conception de la politique, de la socialisation et de l'éducation]. Oldenburg, Bis, 1993.

- Gunsteren, H. van ; Andeweg, R. *Het grote ongenoegen. Over de kloof tussen burger en politiek* [La grande supercherie : le fossé entre les citoyens et la politique]. Bloemendaal, Pays-Bas, Aramith, 1994.
- Hartman, I. « Op zoek naar consensus over politieke competentie ». *Namens*, 5^e année, n° 7, septembre 1990.
- Ploeg, T. J. van der ; Sap, W. *Rethinking the balance : government and non-governmental organizations in the Netherlands* [Repenser l'équilibre : organisations gouvernementales et non gouvernementales aux Pays-Bas]. Amsterdam, Free University, 1995.
- Steenbergen, B. van (dir. publ.). *The condition of citizenship* [La condition de la citoyenneté]. Londres, Sage, 1994.
- Timmer, J. ; Veldhuis, R. *Political education towards a European democracy. Report of a European conference* [L'éducation politique pour une démocratie européenne : rapport d'une conférence européenne]. Amsterdam, Instituut voor Publiek en Politiek ; Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung, 1996.
- Wittebrood, K. *Politieke Socialisatie in Nederland* [Socialisation politique aux Pays-Bas]. Amsterdam, 1995. (Mémoire.)
- Zinnicker, J. ; Fischer, A. « Jugendstudie '92 ». Dans : Jugendwerk der Deutschen Shell (dir. publ.). *Jugend '92* Opladen, Shell, 1993.

INDEX

Volume XXVI, 1996 N° 1, 1996, p. 3-234
N° 2, 1996, p. 235-458
N° 3, 1996, p. 461-661
N° 4, 1996, p. 663-829

- ALBALA-BERTRAND, L. Introduction au dossier, 687
- ALBALA-BERTRAND, L. Pour une didactique constructiviste socio-génétique de la citoyenneté, 753
- ATTALI, J. L'école d'après-demain, 471
- BALÁN, J. ; TROMBETTA, A. M. L'enseignement supérieur en Amérique latine : problèmes, politiques et débats, 411
- BIRZEA, C. L'éducation dans un monde en transition : entre postcommunisme et postmodernisme, 721
- BRUN, J. ; SAADA-ROBERT, M. Avant-propos, 21
- BRUN, J. ; SAADA-ROBERT, M. Les transformations des savoirs scolaires : apports et prolongements de la psychologie génétique, 25
- BURKE, A. L'idée de profession et sa pertinence pour les maîtres et les formateurs de maîtres dans les pays en développement, 563
- CRAHAY, M. Tête bien faite ou tête bien pleine ? Recadrage constructiviste d'un vieux dilemme, 59
- DOISE, W. Quelle universalité pour les droits de l'homme ? 743
- DUSSEL, I. Víctor Mercante (1870-1934), 441
- EL-HASSAN, K. A. Les pratiques relatives au redoublement dans les établissements d'enseignement publics et privés au Liban, 207
- FERREIRO, E. À propos de l'acquisition des objets culturels : le cas particulier de la langue écrite, 137
- FERRER, F. Les enseignants et la gestion des établissements scolaires dans les systèmes éducatifs européens, 579
- FRASER, W. J. ; MEIER, C. ; POTTER, C. S. ; SEKGOBELA, E. ; POORE, A. Réflexions sur les causes et les manifestations de la violence dans les écoles sud-africaines, 261
- GARCÍA, T. L'éducation pour la démocratie et la réconciliation au Nicaragua, 805
- GARRETÓN, M. A. Citoyenneté, intégration nationale et éducation : idéologie et consensus en Amérique latine, 731
- GINTIS, H. Le choix scolaire : problèmes et options, 671
- GÖTTELMANN-DURET, G. ; HOGAN, J. Utilisation, déploiement et gestion du personnel enseignant du primaire en Afrique subsaharienne, 597
- GUIMARÃES, E. L'école assiégée : les rapports entre l'environnement urbain et le système d'éducation à Rio de Janeiro, 295
- HOGAN, J. ; GÖTTELMANN-DURET, G. Utilisation, déploiement et gestion du personnel enseignant du primaire en Afrique subsaharienne, 597
- INGLEHART, R. Changements des comportements civiques entre générations : le rôle de l'éducation et de la sécurité économique dans le déclin du respect de

- l'autorité au sein de la société industrielle, 697
- JUNN, J. ; NIEMI, R. G. Quelles connaissances pour un renforcement du sens civique aux États-Unis d'Amérique ? 709
- KAMIL, C. La théorie de Piaget et l'enseignement de l'arithmétique, 105
- KOULANINGA, A. Citoyenneté et éducation productive en République centrafricaine, 813
- LAHLOU, M. Piaget, la pédagogie et les perspectives interculturelles, 127
- LEMOYNE, G. L'enseignement des mathématiques sous le regard de l'épistémologie génétique, 167
- LESOURNE, J. L'éducation et l'emploi, 9
- MANSOUR, S. La génération de l'Intifada sur les bancs de l'école, 311
- MARTÍ, E. Piaget à l'école : le défi socioculturel, 147
- MARTIN ORTEGA, E. La réforme de l'éducation en Espagne cinq ans après, 629
- MASEMANN, V. L. Uniformisation et diversité dans la conception des programmes d'enseignement : le cas de l'Ontario, 615
- MEIER, C. ; FRASER, W. J. ; POTTER, C. S. ; POORE, A. ; SEKGOBELA, E. Réflexions sur les causes et les manifestations de la violence dans les écoles sud-africaines, 261
- MORITA, Y. La brimade comme problème de comportement lié à une « privatisation » croissante de la société japonaise contemporaine, 331
- MUGLIONI, J. Auguste Comte (1798-1857), 221
- NIEMI, R. G. ; JUNN, J. Quelles connaissances pour un renforcement du sens civique aux États-Unis d'Amérique ? 709
- OBOUKHOVA, L. F. L'apprentissage, moteur du développement, 91
- OHSAKO, T. Introduction au dossier, 255
- OLWEUS, D. Les problèmes de brimades à l'école, 351
- OTTONE, E. Mondialisation et rénovation de l'éducation, 243
- PÉREZ GÓMEZ, Á. Stage pédagogique et socialisation professionnelle des futurs enseignants en Andalousie, 527
- PERRENOUD, P. Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation : deux modèles du changement, 543
- PITHA, P. L'édification d'une nouvelle citoyenneté dans une société post-totalitaire : une approche éducative en République tchèque, 797
- POORE, A. ; FRASER, W. J. ; MEIER, C. ; POTTER, C. S. ; SEKGOBELA, E. Réflexions sur les causes et les manifestations de la violence dans les écoles sud-africaines, 261
- POTTER, C. S. ; FRASER, W. J. ; MEIER, C. ; SEKGOBELA, E. ; POORE, A. Réflexions sur les causes et les manifestations de la violence dans les écoles sud-africaines, 261
- REIMERS, F. ; VILLEGAS-REIMERS, E. Où sont les 60 millions d'enseignants ? Une voix négligée par les réformes de l'éducation de par le monde, 499
- RESNICK, L. B. Le rationalisme situé : les fondements biologiques et culturels de l'apprentissage, 39
- RUPP, H. F. Philipp Melanchthon (1497-1560), 651
- SAADA-ROBERT, M. ; BRUN, J. Avant-propos, 21
- SAADA-ROBERT, M. ; BRUN, J. Les transformations des savoirs scolaires : apports et prolongements de la psychologie génétique, 25
- SEKGOBELA, E. ; FRASER, W. J. ; MEIER, C. ; POTTER, C. S. ; POORE, A. Réflexions sur les causes et les manifestations de la violence dans les écoles sud-africaines, 261
- STROMQUIST, N. P. ; VIGIL, J. D. La violence à l'école aux États-Unis d'Amérique : tendances, causes et réponses, 383
- TAKIZAWA, T. Développement et impact de la théorie piagétienne sur l'éducation au Japon, 119
- TORRES, R. M. Point de réforme de l'enseignement sans réforme de la formation des maîtres, 475
- TROMBETTA, A. M. ; BALÁN, J. L'enseigne-

- ment supérieur en Amérique latine : problèmes, politiques et débats, 411
- VELDHUIS, R. Projets interactifs d'éducation civique pour les jeunes d'âge scolaire en Europe du Nord, 819
- VERGNAUD, G. Quelques idées fondamentales de Piaget intéressant la didactique, 191
- VIGIL, J. D. ; STROMQUIST, N. P. La violence à l'école aux États-Unis d'Amérique : tendances, causes et réponses, 383
- VILLEGAS-REIMERS, E. ; REIMERS, F. Où sont les 60 millions d'enseignants ? Une voix négligée par les réformes de l'éducation de par le monde, 499

Bulletins d'abonnement à **PERSPECTIVES**

Pour vous abonner à l'édition anglaise, arabe, espagnole ou française de *Perspectives*, il vous suffit de remplir la formule ci-dessous et de l'envoyer par la poste, accompagnée d'un chèque ou d'un mandat dans votre monnaie nationale, à l'agent de vente pour votre pays dont l'adresse figure dans la liste donnée en fin de numéro. (Pour connaître le tarif de l'abonnement dans votre monnaie nationale, consultez l'agent de vente.)

Vous pouvez également envoyer le bon de commande au Service des ventes, Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1190 Bruxelles, Belgique, en y joignant la somme correspondante sous forme de bons internationaux de livres UNESCO, de mandat-poste international ou de chèque libellé en une monnaie convertible quelconque.

À l'agent de vente pour mon pays (ou au Service des ventes, Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1190 Bruxelles, Belgique).

Je désire souscrire un abonnement à *Perspectives* (4 numéros par an).

Tarifs annuels d'abonnement

- ☐ Édition anglaise
- ☐ Édition arabe
- ☐ Édition espagnole
- ☐ Édition française

- ☐ Institutions : 150 francs français
 - ☐ Institutions bénéficiant de rabais (agents, bibliothèques, ONU, etc.) : 112,50 francs français
 - ☐ Particuliers : 112,50 francs français
 - ☐ Institutions de pays en développement : 90 francs français
 - ☐ Particuliers de pays en développement : 90 francs français
- Ci-joint la somme de _____

(Pour connaître le tarif de l'abonnement dans votre monnaie nationale, consultez l'agent de vente pour votre pays.)

Nom _____

Adresse _____

(Prière d'écrire à la machine ou en majuscule d'imprimerie)

Signature

À l'agent de vente pour mon pays (ou au Service des ventes, Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1190 Bruxelles, Belgique).

Je désire souscrire un abonnement à *Perspectives* (4 numéros par an).

Tarifs annuels d'abonnement

- ☐ Édition anglaise
- ☐ Édition arabe
- ☐ Édition espagnole
- ☐ Édition française

- ☐ Institutions : 150 francs français
 - ☐ Institutions bénéficiant de rabais (agents, bibliothèques, ONU, etc.) : 112,50 francs français
 - ☐ Particuliers : 112,50 francs français
 - ☐ Institutions de pays en développement : 90 francs français
 - ☐ Particuliers de pays en développement : 90 francs français
- Ci-joint la somme de _____

(Pour connaître le tarif de l'abonnement dans votre monnaie nationale, consultez l'agent de vente pour votre pays.)

Nom _____

Adresse _____

(Prière d'écrire à la machine ou en majuscule d'imprimerie)

Signature

Revue trimestrielle d'éducation comparée P E R S P E C T I V E S

publiée par le Bureau international d'éducation, Case postale 199, CH-1211 Genève 20

La table des matières la plus récente de la revue peut être consultée sur Internet : <http://www.unicc.org/ibe>

« Dossiers » à paraître dans Perspectives en 1997 — Volume XXVII

- **N° 1, mars 1997 : Mondialisation de l'économie et politiques de l'éducation**
- **N° 2, juin 1997 : Nouvelles technologies de l'éducation — I**
- **N° 3, septembre 1997 : Nouvelles technologies de l'éducation — II**
- **N° 4, décembre 1997 : Éducation : comment se prennent les décisions ?**

Tarifs annuels d'abonnements :

- Institutions : 150 francs français ;
- Agents, bibliothèques, ONU, etc. : 112,50 francs français ;
- Particuliers : 112,50 francs français ;
- Institutions des pays en développement : 90 francs français ;
- Particuliers des pays en développement : 90 francs français ;
- Le numéro séparé : 48 francs français.

Toute correspondance concernant les versions anglaise, espagnole et française de *Perspectives* doit être adressée à : Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1190 Bruxelles, Belgique.

Courrier électronique : jean.de.lannoy@infoboard.be

Perspectives paraît également en chinois et en russe. Adressez vos demandes au BIE.

Agents de vente des publications de l'UNESCO

AFRIQUE DU SUD : Van Schaik Bookstore (Pty) Ltd, P.O. Box 2355, BELLVILLE 7530.

ALBANIE : « Ndermarrja e perhapjes se librit », TIRANA.

ALGÉRIE : Entreprise nationale du livre (ENAL), 3, boulevard Zirout Youcef, ALGER.

ALLEMAGNE : UNO-Verlag, Poppelsdorfer Allee 55, D-53115 BONN 1, tél. : (0228) 21 29 40, fax : (0228) 21 74 92 ; S. Karger GmbH, Abt. Buchlandlung, Lörracher Strasse 16 A, D-W 7800 FREIBURG, tél. : (0761) 45 20 70, fax : (0761) 452 07 14 ; LKG mbH, Abt. Internationaler Fachbuchersand, Prager Strasse 16, D-O 7010 Leipzig. *Pour les cartes scientifiques :* Internationales Landkartenhaus GeoCenter, Schockenriedstr. 44, Postfach 800830, D-70565 STUTTGART, tél. : (0711) 788 93 40, fax : (0711) 788 93 54. *Pour « Le Courrier de l'UNESCO » :* Deutscher UNESCO-Vertrieb, Basaltstrasse 57, D-W 5300 BONN 3.

ANGOLA : Distribuidora Livros e Publicações, Caixa postal 2848, LUANDA.

ANTIGUA-ET-BARBUDA : National Commission of Antigua and Barbuda, c/o Ministry of Education, Church Street, ST JOHNS, Antigua.

ANTILLES NÉERLANDAISES : Van Dorp-Eddine N.V., P.O. Box 3001, Willemstad, CURAÇAO.

ARGENTINE : Librería « El Correo de la UNESCO », EDILYR S.R.L., Tucumán 1685, 1050 BUENOS AIRES, tél. : 40 05 12, 40 85 94, fax : (541)956 1985.

AUSTRALIE : Educational Supplies Pty Ltd, P.O. Box 33, BROOKVALE 2100, N.S.W., fax : (612) 905 52 09 ; Hunter Publications, 58A Gipps Street, COLLINGWOOD, Victoria 3066, tél. : (3) 417 53 61, fax : (613) 419 71 54 ; Gray International Booksellers, 3/12 Sir Thomas Mitchell Road, BONDI BEACH, New South Wales 2026, tél./fax : (61-2) 30 41 16. *Cartes et atlas scientifiques seulement :* Australian Mineral Foundation Inc., 63 Conyngham Street, GLENSIDE, South Australia 5065, tél. : (618) 379 04 44, fax : (618) 379 46 34.

AUTRICHE : Gerold & Co., Graben 31, A-1011 VIENNE, tél. : 55 35 01 40, fax : 512 47 31 29.

BAHREÏN : United Schools International, P.O. Box 726, BAHRAIN, tél. : (973) 23 25 76, fax : (973) 27 22 52.

BANGLADESH : Karim International, G.P.O. Box 2141, 64/1 Monipuri Para, Tejgaon, Farmgate, DHAKA 1215, tél. : 32 97 05, fax : (880-2) 81 61 69.

BARBADE : University of the West Indies Bookshop, Cave Hill Campus, P.O. Box 64, BRIDGETOWN, tél. : 424 54 76, fax : (809) 425 13 27.

BELGIQUE : Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1060 BRUXELLES, tél. : 538 51 69, 538 43 08, fax : 538 08 41.

BÉNIN : Librairie Notre-Dame, B.P. 307, COTONOU.

BOLIVIE : Los Amigos del Libro, Mercado 1315, Casilla postal 4415, LA PAZ, y Avenida de las Heroínas E-3011, Casilla postal 450, COCHABAMBA, tél. : 285 17 79, fax : (5912) 285 25 86, (59142) 616 14 08.

BOTSWANA : Botswana Book Centre, P.O. Box 91, GABORONE.

BRÉSIL : Fundação Getúlio Vargas, Editora, Diviso de Vendas, Caixa postal 9.052-ZC-02, Praia de Botafogo 188, 22253-900 RIO DE JANEIRO (RJ), tél. : (21) 551 52 45, fax : (5521) 551 78 01 ; Livraria Nobel, S.A., Divisao Biblioteca, R. Maria Antonia, 108, 01222-010 SÃO PAULO (SP), tél. : 257 21 44/876 28 22, fax : (55-11) 257 21 44/876 69 88.

BULGARIE : Hemus, Kantora Literatura, Boulevard Rousky 6, SOFIJA.

BURKINA FASO : SOCIFA, 01 B.P. 1177, OUAGADOUGOU.

CAMEROUN : Commission nationale de la République du Cameroun pour l'UNESCO, B.P. 1600, YAOUNDE ; Librairie des Éditions Clé, B.P. 1501, YAOUNDE.

CANADA : Édition Renouf Ltée, 1294, rue Algoma, OTTAWA, Ont. K1B 3W8, tél. : (613) 741-4333, fax : (613) 741-5439. *Librairies :* 71 1/2 Sparks Street, OTTAWA, et 12 Adelaide Street West, TORONTO, Bureau de ventes : C.P. 291 MONTRÉAL, P.Q. H9H 4K0, tél./fax : (514) 624-5314.

CAP-VERT : Instituto Caboverdiano do Livro, Caixa postal 158, PRAIA.

CHILI : Editorial Universitaria S.A., Departamento de Importaciones, María Luisa Santander 0447, Casilla postal 10220, SANTIAGO, fax : (562) 209 94 55, 204 90 58.

CHINE : China National Publications Import and Export Corporation, 16 Gongti E. Road, Chaoyang District, P.O. Box 88, BEIJING, 100704, tél. : (01) 506 6688, fax : (861) 506 3101.

CHYPRE : « MAM », Archbishop Makarios 3rd Avenue, P.O. Box 1722, NICOSIA.

COLOMBIE : ICYT - Información Científica y Técnica, Ave. 15 n.º 104-30, Oficina 605, Apartado aéreo 47813, BOGOTÁ, tél. : 226 94

80, fax: (571) 226 92 93; Infoenlace Ltda., Carrera 6, n.º 51-21, Apartado 34270, BOGOTÁ, D.C., tél. : (57-1) 285 27 98, fax : (57-1) 310 75 85

COMORES : Librairie Masiwa, 4, rue Ahmed-Djoumoi, B.P. 124, MORONI.

CONGO : Commission nationale congolaise pour l'UNESCO, B.P. 493, BRAZZAVILLE ; Librairie Raoul, B.P. 160, BRAZZAVILLE .

CORÉE, RÉPUBLIQUE DE : Korean National Commission for UNESCO, P.O. Box Central 64, SÉOUL, tél. : 776 39 50/47 54, fax : (822) 568 74 54 ; *librairie* : Sung Won Building, 10th Floor, 141, SamSung-Dong, KangNam-Ku, 135-090 SÉOUL.

COSTA RICA : Distribuciones dei LTDA., Apartado postal, 447-2070 Sabanilla, SAN JOSÉ, tél. : 25 37 13, fax : (50-6) 253 15 41.

CÔTE D'IVOIRE : Librairie des Éditions UNESCO, Commission nationale ivoirienne pour l'UNESCO, 01 B.P. V 297, ABIDJAN 01 ; Centre d'édition et de diffusion africaines (CEDA), B.P. 541, ABIDJAN 04 Plateau ; Presses universitaires et scolaires d'Afrique (PUSAF), 1, rue du Docteur Marchand, ABIDJAN Plateau 08 (adresse postale : B.P. 177 Abidjan 08), tél. : (255) 41 12 71, fax (att. Cissé Daniel Amara) : (255) 44 98 58.

CROATIE : Mladost, Ilica 30/11, ZAGREB.

CUBA : Ediciones Cubanas, O'Reilly n.º 407, LA HABANA.

DANEMARK : Munksgaard Book and Subscription Service, P.O. Box 2148, DK-1016, KØBENHAVN K, tél. : 33 12 85 70, fax : 33 12 93 87.

ÉGYPTE : UNESCO Publications Centre, 1 Talaat Harb Street, CAIRO, fax : (202) 392 25 66 ; Al-Ahram Distribution Agency, Marketing Dept., Al-Ahram New Building, Galaa Street, CAIRO, tél. : 578 60 69, fax : (20-2) 578 60 23, 578 68 33, et Al-Ahram Bookshops : Opera Square, LE CAIRE, Al-Bustan Center, Bab El-Look, LE CAIRE.

EL SALVADOR : Clásicos Roxsil, 4a. Av. Sur 2-3, SANTA TECLA, tél. : (50-3) 28 12 12, 28 18 32, fax : (50-3) 228 12 12.

ÉMIRATS ARABES UNIS : Al Mutanabbi Bookshop, P.O. Box 71946, ABU DHABI, tél. : 32 59 20, 34 03 19, fax : (9712) 31 77 06 ; Al Batra Bookshop, P.O. Box 21235, SHARJAH, tél. : (971-6) 54 72 25.

ÉQUATEUR : Librería FLASCO - Sede Ecuador, av. Patria y Ulpiano Páez (esquina), QUITO, tél. : 542 714/231 806, fax : (593-2) 566 139.

ESPAGNE : Mundi-Prensa Libros S.A., Apartado 1223, Castelló 37, 28001 MADRID, tél. : (91) 431 33 99, fax : (341) 575 39 98, Ediciones Liber, Apartado 17, Magdalena 8, ONDÁRROA (Vizcaya), tél. : (34-4) 683 06 94 ; Librería de la Generalitat de Catalunya, Palau Moja, Rambla de los Estudios 118, 08002 BARCELONA, tél. : (93) 412 10 14, fax : (343) 412

18 54 ; Librería de la Generalitat de Catalunya, Gran Via de Jaume I, 38, 17001 GIRONA ; Librería de la Generalitat de Catalunya, Rambla d'Arago, 43, 25003 LERIDA, tél. : (34-73) 28 19 30, fax : (34-73) 26 10 55 ; Librería Internacional AEDOS : Consejo de Ciento 391, 08009 BARCELONA, tél. : (93) 488 34 92 ; Amigos de la UNESCO — País Vasco, Alda. Urquijo, 62, 2.º izd., 48011 BILBAO, tél. : (344) 427 51 59/69, fax : (344) 427 51 49.

ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE : UNIPUB, 4611-F Assembly Drive, LANHAM, MD 20706-4391, tél. toll-free : 1-800-274-4888, fax : (301) 459-0056 ; Librairie des Nations Unies, NEW YORK, NY 10017, tél. : (212) 963 76 80, fax : (212) 963 49 70.

ÉTHIOPIE : Ethiopian National Agency for UNESCO, P.O. Box 2996, ADDIS ABABA.

FINLANDE : Akateeminen Kirjakauppa, Keskuskatu 1, SF-00101 HELSINKI 10, tél. : (358) 01 21 41, fax : (358) 01 21 44 41 ; Suomalainen Kirjakauppa Oy, Koivuvuorankuja 2, SF-01640 VANTAA 64, tél. : (358) 08 52 751, fax : (358) 085-27888.

FRANCE : Grandes librairies universitaires et Librairie de l'UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP, tél. : 01 45 68 22 22.

Commandes par correspondance : Éditions UNESCO, Division de la promotion et des ventes, 7, place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP, téléfax : 01 42 73 30 07, télex : 204461 Paris. *Pour les périodiques* : Service des abonnements, UNESCO, 1, rue Miollis, 75732 PARIS Cedex 15, tél. : 01 45 68 45 64/65/66, téléfax : 01 42 73 30 07, télex : 204461 Paris. *Pour les cartes scientifiques* : CCGM, 77, rue Claude Bernard, 75005 PARIS, tél. : (33) 01 47 07 22 84, fax : (33) 01 43 36 76 55.

GHANA : Presbyterian Bookshop Depot Ltd, P.O. Box 195, ACCRA ; Ghana Book Suppliers Ltd, P.O. Box 7869, ACCRA ; The University Bookshop of Ghana, ACCRA ; The University Bookshop of Cape Coast ; The University Bookshop of Legon, P.O. Box 1, LEGON.

GRÈCE : Eleftheroudakis, Nikkis Street 4, ATHÈNES, tél. : (01) 3222-255, fax : (01) 323 98 21 ; Librairie H. Kauffmann, 28, rue du Stade, ATHÈNES, tél. : (03) 322 21 60, (03) 325 53 21, (03) 323 25 45 ; Commission nationale hellénique pour l'UNESCO, 3 rue Akadimias, ATHÈNES ; John Mihalopoulos & Son S.A., 75 Hermou Street, P.O. Box 73, THESSALONIQUE, tél. : (031) 27 96 95 et (031) 26 37 86, fax : (031) 26 85 62.

GUATEMALA : Comisión Guatemalteca de Cooperación con la UNESCO, 3.a avenida 10-29, zona 1, Apartado postal 2630, GUATEMALA.

GUINÉE : Commission nationale guinéenne pour l'UNESCO, B.P. 964, CONAKRY.

GUINÉE-BISSAU : Instituto Nacional do Livro e do Disco, Conselho Nacional da Cultura, Avenida Domingos Ramos n.º 10-A, B.P. 104, BISSAU.

HAÏTI : Librairie La Pléiade, 83, rue des Miracles, B.P. 116, PORT-AU-PRINCE.

HONDURAS : Librería Navarro, 2.a avenida n.º 201, Comayagüela, TEGUCIGALPA; Librería Guaymuras, Avenida Cervantes, TEGUCIGALPA, tél. : 22 41 40, fax : (504) 38 45 78.

HONG KONG : Swindon Book Co., 13-15 Lock Road, KOWLOON, tél. : 366 80 01, 367 87 89, fax : (852) 739 49 75.

HONGRIE : Librorade KFT, Pesti UT. 237, BUDAPEST.

INDE : UNESCO Regional Office, 8, Poorvi Marg, Vasant Vihar, NEW DELHI 110057, tél. : (91-11) 6773 10, 67 63 08, fax : (91-11) 687 33 51; Oxford Book & Stationery Co., Scindia House, NEW DELHI 110001, tél. : (91-11) 331 58 96, 331 53 08, fax : (91-11) 332 26 39; UBS Publishers Distributors Ltd, 5 Ansari Road, P.O. Box 7015, NEW DELHI 110002, fax : (91-11) 327 65 93; The Bookpoint (India) Limited, 3-6-272, Himaytnagar, HYDERABAD 500 029, AP, tél. : 23 21 38, fax : (91-40) 2403 93, et The Bookpoint (India) Limited, Kamani Marg, Ballard Estate, BOMBAY 400038, Maharashtra, tél. : 261 19 72.

INDONÉSIE : PT Bhartara Niaga Media, Jalan. Oto Iskandardinata III/29, JAKARTA 13340, tél./fax : (6221) 81 91 858; Indira P.T., P.O. Box 181, Jl. Dr Sam Ratulangi 37, JAKARTA PUSAT, tél./fax : (6221) 629 77 42.

IRAN, RÉPUBLIQUE ISLAMIQUE D' : Iranian National Commission for UNESCO, Shahid Eslamieh Bldg, 1188 Enghelab Avenue, P.O. Box 11365-4498, TÉHÉRAN 13158, tél. : (9821) 640 83 55, fax : (9821) 646 83 67.

IRLANDE : TDC Publishers, 28 Hardwicke Street, DUBLIN 1, tél. : 74 48 35, 72 62 21, fax : 74 84 16; Educational Company of Ireland Ltd, P.O. Box 43A, Walkinstown, DUBLIN 12.

ISLANDE : Bokabud, Mals & Menningar, Laugavegi 18, 101 REYKJAVÍK, tél. : (354-1) 242 42, fax : (354-1) 62 35 23.

ISRAËL : Steimatzky Ltd, 11 Hakishon Street, P.O. Box 1444, BNEI BRAK 51114, tél. : (9723) 579 45 79, fax : (9723) 579 45 67; R.O.Y. International, 31 Habarzel Street, 3rd floor, Ramat Hayal, TEL AVIV 69710 (adresse postale : P.O. Box 13056, TEL AVIV 61130), tél. : (9723) 49 78 02, fax : (9723) 49 78 12 ;

TERRITOIRES ET PAYS VOISINS : INDEX Information Services, P.O.B. 19502, JÉRUSALEM, tél. : (972-2) 27 12 19, fax : (972-2) 27 16 34.

ITALIE : LICOSA (Libreria Commissionaria Sansoni S.p.A.), via Duca di Calabria, 1/1, 50125 FLORENCE, tél. : (055) 64 54 15, fax : (055) 64 12 57; via Bartolini 29, 20155 MILAN ; FAO Bookshop, via delle Terme di Caracalla, 00100 ROME, tél. : 57 97 46 08, fax : 57 82 6 10; ILO Bookshop, Corso Unità d'Italia 125, 10127 TURIN, tél. : (011) 69 36 1, fax : (011) 63 88 42.

JAMAÏQUE : University of the West Indies Bookshop, Mona, KINGSTON 7, tél. : (809) 927

16 60-9, ext. 2269 et 2325, fax : (809) 997 40 32.

JAPON : Eastern Book Service Inc., 3-13 Hongo 3-chome, Bunkyo-ku, TOKYO 113, tél. : (03) 3818-0861, fax : (03) 3818-0864.

JORDANIE : Jordan Distribution Agency, P.O. Box 375, AMMAN, tél. : 63 01 91, fax : (9626) 63 51 52; Jordan Book Centre Co. Ltd, P.O. Box 301, Al-Jubeiha, AMMAN, tél. : 67 68 82, 60 68 82, fax : (9626) 60 20 16.

KENYA : Africa Book Services Ltd, Quran House, Mfangano Street, P.O. Box 45245, NAIROBI; Inter-Africa Book Distributors Ltd, Kencom House, 1st Floor, Moi Avenue, P.O. Box 73580, NAIROBI.

KOWEÏT : The Kuwait Bookshop Co. Ltd, Al Muthanna Complex, Fahed El-Salem Street, P.O. Box 2942, Safat 13030, KUWEÏT, tél. : (965) 242 42 66, 242 46 87, fax : (965) 242 05 58.

LESOTHO : Mazenod Book Centre, P.O. Box 39, Mazenod 160.

LIBAN : Librairies Antoine A. Naufal et Frères, B.P. 656, BEYROUTH.

LIBÉRIA : National Bookstore, Mechlin and Carey Streets, P.O. Box 590, MONROVIA; Cole & Yancy Bookshops Ltd, P.O. Box 286, MONROVIA.

LUXEMBOURG : Librairies Paul Bruck, 22, Grand-Rue, LUXEMBOURG. *Périodiques* : Messageries Paul Kraus, B.P. 1022, LUXEMBOURG.

MADAGASCAR : Commission nationale de la République démocratique de Madagascar pour l'UNESCO, B.P.331, ANTANANARIVO.

MALAISIE : University of Malaya Co-operative Bookshop, P.O. Box 1127, Jalan Pantai Bahru, 59700 KUALA LUMPUR, fax : (603) 755 44 24; Mawaddah Enterprise Sdr. Brd., 75, Jalan Kapitan Tam Yeong, SEREMBAN 7000, N. Sembilan, tél. : (606) 71 10 62, fax : (606) 73 30 62.

MALAWI : Malawi Book Service, Head Office, P.O. Box 30044, Chichiri, BLANTYRE 3.

MALDIVES : Asrafee Bookshop, 1/49 Orchid Magu, MALÉ.

MALI : Libairie Nouvelle S.A., avenue Mobido Keita, B.P. 28, BAMAKO.

MALTE : L. Sapienza & Sons Ltd, 26 Republic Street, VALLETTA.

MAROC : Libairie «Aux Belles Images», 281, avenue Mohammed-V, RABAT; SOCHEPRESS, angle rues de Dinant et Saint-Saëns, B.P. 13683, CASABLANCA 05, fax : (212) 224 95 57.

MAURICE : Nalanda Co. Ltd, 30 Bourbon Street, PORT-LOUIS.

MAURITANIE : Société nouvelle de diffusion (SONODI), B.P. 55, NOUAKCHOTT.

MEXIQUE : Correo de la UNESCO S.A., Guanajuato n.º 72, Colonia Roma, C.P. 06700, Deleg. Cuauhtémoc, MÉXICO D.F., tél. : 574 75 79, fax : (525) 264 09 19; Librería Secur, Av.

Carlos Pellicer Cámara s/n, Zona CICOM, 86090 Villahermosa, TABASCO, tél. : (5293) 12 39 66, fax : (5293) 12 74 80/13 47 65.

MONACO : *Périodiques* : Commission nationale pour l'UNESCO, Compte périodiques, 4, rue des Iris, MC-98000 MONTE CARLO.

MOZAMBIQUE : Instituto Nacional do Livro e do Disco (INLD), Av. 24 de Julho, n.º 1927, r/c, et n.º 1921, 1.º andar, MAPUTO.

MYANMAR : Trade Corporation No. (9), 550-552 Merchant Street, RANGOON.

NÉPAL : Sajha Prakashan, Pulchowk, KATHMANDU.

NICARAGUA : Casa del Libro, Librería Universitaria — UCA, Apartado 69, MANAGUA, tél./fax : (505-2) 78 53 75.

NIGER : M. Issoufou Daouda, Établissements Daouda, B.P. 11380 NIAMEY.

NIGÉRIA : UNESCO Sub-Regional Office, 9 Bankole Oki Road, Off. Mobolaji Johnson Avenue, Ikoyi, P.O. Box 2823, LAGOS, tél. : 68 30 87, 68 40 37, fax : (234-1) 269 37 58; Obafemi Awolowo University, ILE IFE; The University Bookshop of Ibadan, P.O. Box 286, IBADAN; The University Bookshop of Nsukka; The University Bookshop of Lagos; The Ahmadu Bello University Bookshop of Zaria.

NORVÈGE : Akademika A/S, Universitetsbokhandel, P.O. Box 84, Blindern 0314, OSLO 3, tél. : 22 85 30 00, fax : 22 85 30 53; Narvesen Info Center, P.O. Box 6125, Etterstad, 06002 OSLO, tél. : 225 73 30 00, fax : 226 81 901.

NOUVELLE-ZÉLANDE : GP Legislation Services, 10 Mulgrove Street, P.O. Box 12418, Thorndon, WELLINGTON, tél. : 496 56 55, fax : (644) 496 56 98. *Librairies* : Housing Corporation Bldg, 25 Rutland Street, P.O. Box 5513 Wellesley Street, AUCKLAND, tél. : (09) 309 53 61, fax : (649) 307 21 37; 147 Hereford Street, Private Bag, CHRISTCHURCH, tél. : (03) 79 71 42, fax : (643) 77 25 29; Cargill House, 123 Princes Street, P.O. Box 1104, DUNEDIN, tél. : (03) 477 82 94, fax : (643) 477 78 69; 33 King Street, P.O. Box 857, HAMILTON, tél. : (07) 846 06 06, fax : (647) 846 65 66; 38-42 Broadway Ave., P.O. Box 138, PALMERSTON NORTH.

UGANDA : Uganda Bookshop, P.O. Box 7145, KAMPALA.

PAKISTAN : Mirza Book Agency, 65 Shahrah Quaid-E-Azam, P.O. Box 729, LAHORE 54000, tél. : 66839, telex : 4886 ubplk; UNESCO Publications Centre, Regional Office for Book Development in Asia and the Pacific, P.O. Box 2034A, ISLAMABAD, tél. : 82 20 71/9, fax : (9251) 21 39 59, 82 27 96.

PAYS-BAS : Roodvelt Import b.v., Brouwersgracht 288, 1013 HG AMSTERDAM, tél. : (020) 622 80 35, fax : (020) 625 54 93; INOR Publikaties, M. A. de Ruyterstraat 20 a, Postbus 202, 7480 AE HAAKSBERGEN, tél. : (315) 42 74 00 04, fax : (315) 42 72 92 96.

Périodiques : Faxon-Europe, Postbus 197, 1000 AD AMSTERDAM; Kooyker Booksellers, P.O. Box 24, 2300 AA LEIDEN, tél. : (071) 16 05 60, fax : (071) 14 44 39.

PHILIPPINES : International Book Center (Philippines), Suite 1703, Cityland 10, Condominium Tower 1, Ayala Ave., corner H.V. Dela Costa Ext., Makati, METRO MANILA, tél. : 817 96 76, fax : (632) 817 17 41.

POLOGNE : ORPAN-Import, Palac Kultury, 00-901 VARSOVIE ; Ars Polona-Ruch, Krakowskie Przedmiescie 7, 00-068 VARSOVIE.

PORTUGAL : Dias & Andrade Ltda, Livraria Portugal, rua do Carmo 70-74, 1200 LISBONNE, tél. : 347 49 82/5, fax : (351) 347 02 64 (*adresse postale* : Apartado 2681, 1117 LISBONNE Codex).

QATAR : UNESCO Regional Office in the Arab States of the Gulf, P.O. Box 3945, DOHA, tél. : 86 77 07/08, fax : (974) 86 76 44.

RÉPUBLIQUE ARABE SYRIENNE : Librairie Sayegh, Immeuble Diab, rue du Parlement, B.P. 704, DAMAS.

RÉPUBLIQUE TCHÈQUE : SNTL, Spalena 51, 113-02 PRAHA 1; Artia Pegas Press Ltd, Palac Metro, Narodni trida 25, 110-00 PRAGUE 1; INTES-PRAHA, Slavy Hornika 1021, 15006 PRAGUE 5, tél. : (422) 522 449, fax : (422) 522 449, 522 443.

RÉPUBLIQUE-UNIE DE TANZANIE : Dar es Salaam Bookshop, P.O. Box 9030, DAR ES SALAAM.

ROUMANIE : ARTEMIX-Export-Import, Piata Scientiei, n.º 1, P.O. Box 33-16, 70005 BUCAREST.

ROYAUME-UNI : HMSO Publications Centre, P.O. Box 276, LONDRES SW8 5DT, fax : 0171-873 2000; *commandes par téléphone* : 0171-873 9090; *informations* : 0171-873 0011. *Librairies* HMSO : 49 High Holborn, LONDRES WC1V 6HB, tél. : 0171-873 0011 (*vente sur place seulement*); 71 Lothian Road, ÉDIMBOURG EH3 9AZ, tél. : 0131-228 4181; 16 Arthur Street, BELFAST BT1 4GD, tél. : 0123-223 8451; 9-21 Princess Street, Albert Square, MANCHESTER M60 8AS, tél. : 0161-834 7201; 258 Broad Street, BIRMINGHAM B1 2HE, tél. : 0121-643 3740; Southey House, Wine Street, BRISTOL BS1 2BQ, tél. : 0117-926 4306. *Cartes scientifiques* : McCarta Ltd, 15 Highbury Place, LONDRES N5 1QP; GeoPubs (Geoscience Publications Services), 43 Lammas Way, AMPHILL, MK45 2TR, tél. : 01525-40 58 14, fax : 01525-40 53 76.

RUSSIE, FÉDÉRATION DE : Mezhdunarodnaja Kniga, Ul. Dimitrova 39, MOSCOU 113095.

SAINT-VINCENT-ET-GRENADINES : Young Workers' Creative Organization, Blue Caribbean Building, 2nd Floor, Room 12, KINGSTOWN.

SÉNÉGAL : UNESCO, Bureau régional pour l'Afrique (BRED), 12, avenue Roume, B.P. 3311, DAKAR, tél. : 22 50 82 et 22 46 14, fax : 23 83 93 ; Librairie Clairafrique, B.P. 2005, DAKAR.

SEYCHELLES : National Bookshop, P.O. Box 48, MAHÉ.

SINGAPOUR : Chopmen Publishers, 865 Mountbatten Road, No. 05-28/29, Katong Shopping Centre, SINGAPOUR 1543, fax : (65) 344 01 80; **Select Books Pte Ltd**, 19 Tanglin Road No. 3-15, Tanglin Shopping Centre, SINGAPOUR 1024, tél. : 732 15 15, fax : (65) 736 08 55.

SLOVAQUIE : Alfa Verlag, Hurbanovo nam. 6, 893-31 BRATISLAVA.

SLOVÉNIE : Cancarjeva Založba, Kopitarjeva 2, P.O. Box 201-IV, 61001 LJUBLJANA.

SOMALIE : Modern Book Shop and General, P.O. Box 951, MOGADISCIO.

SRI LANKA : Lake House Bookshop, 100 Sir Chittampalam Gardiner Mawata, P.O. Box 244, COLOMBO 2, fax : (94-1) 43 21 04.

SUÈDE : Fritzes Information Center and Bookshop, Regeringsgatan 12, STOCKHOLM (adresse postale : Fritzes Customer Service, S-106 47 STOCKHOLM), tél. : (468) 690 90 90, fax : (468) 20 50 21. *Périodiques* : Wennergren-Williams Informations Service, Box 1305, S-171 25 SOLNA, tél. : 468-705 97 50, fax : 468-2700 71; *Tidskriftscentralen*, Subscription Services, Norrtullsgatan 15, S-102 32 STOCKHOLM, tél. : 468-31 20 90, fax : 468-30 13 35.

SUISSE : ADECO, Case postale 465, CH-1211 GENÈVE 19, tél. : (021) 943 26 73, fax : (021) 943 36 05; Europa Verlag, Rämistrasse 5, CH-8024 ZÜRICH, tél. : 261 16 29; Librairie des Nations Unies (vente sur place seulement) : Palais des Nations, CH-1211 GENÈVE 10, tél. : 740 09 21, fax : 917 00 27. *Périodiques* : Naville S.A., 7, rue Lévrier, CH-1201 GENÈVE.

SURINAME : Suriname National Commission for UNESCO, P.O. Box 3017, PARAMARIBO, tél. : (597) 618 65, 46 18 71, fax : (597) 49 50 83 (attn. UNESCO Nat. Com.).

THAÏLANDE : UNESCO Principal Regional Office in Asia and the Pacific (PROAP), Prakanong Post Office, Box 967, BANGKOK 10110, tél. : 391 08 80, fax : (662) 391 08 66; **Suksapan Panit**, Mansion 9, Rajdamnern Avenue, BANGKOK 14, tél. : 281 65 53, 282 78 22, fax : (662) 281 49 47; **Nibondh & Co. Ltd**, 40-42 Charoen Krung Road, Siyaeg Phaya Sri, P.O. Box 402, BANGKOK G.P.O., tél. : 221 26 11, fax : 224 68 89; **Suksit Siam Company**, 113-115 Fuang Nakhon Road, opp. Wat Rajbopith, BANGKOK 10200, fax : (662) 222 51 88.

TOGO : Les Nouvelles Éditions Africaines (NEA), 239, boulevard du 13 Janvier, B.P. 4862, LOMÉ.

TRINITÉ ET TOBAGO : Trinidad and Tobago National Commission for UNESCO, Ministry of Education, 8 Elizabeth Street, St Clair, PORT OF SPAIN, tél./fax : (1809) 622 09 39.

TUNISIE : Dar el Maaref, Route de Tunis km 131, B.P. 215, SOUSSE RC 5922, tél. : (216) 35 62 35, fax : (216) 35 65 30.

TURQUIE : Haset Kitapevi A.S., Istiklâl Caddesi No. 469, Posta Kurtusu 219, Beyoglu, ISTANBUL.

URUGUAY : Ediciones Trecho S.A., Av. Italia 2937, MONTEVIDEO, et Maldonado 1090, MONTEVIDEO, tél. : (598-2) 98 38 08, fax : (598-2) 90 59 83. *Livres et cartes scientifiques seulement* : **Librería Técnica Uruguaya**, Colonia n.º 1543, piso 7, oficina 702, Casilla de Correos 1518, MONTEVIDEO.

VENEZUELA : Oficina de la UNESCO en Caracas, Av. Los Chorro Cruzes c/ Acueducto, Edificio Asovincar, Altos de Sebucán, CARACAS, tél. : (582) 286 21 56, fax : (582) 286 03 26; **Librería del Este**, Av. Francisco de Miranda 52, Edificio Galipán, Apartado 60337, CARACAS 1060-A; **Editorial Ateneo de Caracas**, Apartado 662, CARACAS 10010; **Fundación Kuai-Mare del Libro Venezolano**, Calle Hípica con Avenida La Guairita, Edificio Kuai-Mare, Las Mercedes, CARACAS, tél. : (582) 92 05 46, 91 94 01, fax : (582) 92 65 34.

YUGOSLAVIE : Nolit, Terazije 13/VIII, 11000 BEOGRAD.

ZAÏRE : SOCEDI (Société d'études et d'édition), 3440, avenue du Ring - Joli Parc, B.P. 165 69, KINSHASA.

ZAMBIE : National Educational Distribution Co. of Zambia Ltd, P.O. Box 2664, LUSAKA.

ZIMBABWE : Textbook Sales (Pvt) Ltd, 67 Union Avenue, Harare; Grassroots Books (Pvt) Ltd, Box A267, HARARE.

Une liste complète des agents de vente dans tous les pays peut être obtenue en écrivant aux Éditions UNESCO, Service de la promotion et des ventes, 7, place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP, FRANCE.

Bons de livres de l'UNESCO

Utiliser les bons de l'UNESCO pour acheter des ouvrages et des périodiques de caractère éducatif, scientifique ou culturel. Pour tout renseignement complémentaire, veuillez vous adresser au Service des bons de l'UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP, France.

CORRESPONDANTS DE PERSPECTIVES

ALLEMAGNE

M. le Professeur Wolfgang Mitter
Deutsches Institut für internationale
pädagogische Forschung

ARGENTINE

M. Daniel Filmus
Faculté latino-américaine de
sciences sociales (FLACSO)

AUSTRALIE

M. le Professeur Phillip Hughes
Australian National University, Canberra

AUSTRALIE

M. le Professeur Phillip Jones
Université de Sydney

BELGIQUE

M. le Professeur Gilbert De Landsheere
Université de Liège

BOLIVIE

M. Luis Enrique López
Programa de Formación en Educación
Intercultural Bilingüe para la Región
Andina, Cochabamba

BOTSWANA

Mme Lydia Nyati-Ramahobo
Université de Botswana

BRÉSIL

M. Walter E. García
Bureau de l'UNESCO à Brasilia

BRÉSIL

M. Jorge Werthein
Bureau de l'UNESCO à Brasilia

CHILI

M. Ernesto Schiefelbein
Centro de Investigación y Desarrollo
de la Educación

CHINE

Dr Zhou Nanzhao
Institut national chinois
de recherche pédagogique

COLOMBIE

M. Rodrigo Parra Sandoval
Fundación FES

COSTA RICA

Mme Yolanda Rojas
Université de Costa Rica

EGYPTE

M. le Professeur Abdel-Fattah Galal
Centre national pour le développement
et la recherche pédagogique

ESPAGNE

M. Alejandro Tiana Ferrer
Faculté de l'éducation,
Université de Madrid

ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE

M. Fernando Reimers
Banque mondiale

FRANCE

M. Gérard Wormser
Centre national de documentation
pédagogique

HONGRIE

Dr Tamas Kozma
Institut hongrois de recherche
pédagogique

MEXIQUE

Dr María de Ibarrola
Patronato del Sindicato Nacional
de Trabajadores de la Educación
para la Cultura del Maestro
Mexicano A.C.

MOZAMBIQUE

M. Luis Tiburcio
Bureau de l'UNESCO de Maputo

POLOGNE

M. le Professeur Andrzej Janowski
Commission nationale polonaise
pour l'UNESCO

RÉPUBLIQUE CENTRAFRICAINE

M. Abel Koulaninga
Secrétaire général de la Commission
nationale centrafricaine
pour l'UNESCO

RÉPUBLIQUE DE CORÉE

Dr Kyung-Chul Huh
Korean Educational Development
Institute (KEDI)

ROUMANIE

Dr Cesar Birzea
Institut des sciences de l'éducation

ROYAUME-UNI

M. Raymond Ryba
Université de Manchester

SUÈDE

M. le Professeur Torsten Husén
Université de Stockholm

SUISSE

M. le Professeur Michel Carton
Institut universitaire d'études
du développement, Genève

THAÏLANDE

M. Vichai Tunsiri
Secrétaire général de la Commission
nationale pour l'éducation

TRINITÉ ET TOBAGO

M. le Professeur Lawrence Carrington
Université des Antilles anglophones